

Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales

Nora Gluz



**LAS LUCHAS POPULARES POR
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN:
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE
MOVIMIENTOS SOCIALES**

La Colección Becas de Investigación busca difundir los trabajos que los investigadores de América Latina y el Caribe realizan con el apoyo del Programa de Becas de CLACSO.

Este libro presenta la investigación que la autora realizó en el marco del concurso sobre *Derecho a la educación, políticas públicas y ciudadanía* para investigadores de Consolidación Académica organizado con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (Asdi).

Los contenidos de este libro han sido evaluados por un especialista externo en un proceso de revisión por pares.

Gluz, Nora

Las luchas populares por el derecho a la educación : experiencias educativas de movimientos sociales. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013.

E-Book. - (Becas de investigación)

ISBN 978-987-1891-76-4

1. Movimientos Sociales. I. Título.

CDD 303.484

Otros descriptores asignados por la Biblioteca Virtual de CLACSO:

Educación / Políticas educativas / Escuela Pública / Formación docente / Década del noventa / Desigualdad / Exclusión social / Movimientos Sociales / Bachilleratos populares

Colección Becas de Investigación

**LAS LUCHAS POPULARES POR
EL DERECHO A LA EDUCACIÓN:
EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DE
MOVIMIENTOS SOCIALES**

Nora Gluz



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Colección Becas de Investigación

Coordinadora del Programa de Becas Natalia Gianatelli

Asistente Magdalena Rauch

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Arte de tapa Marcelo Giardino

Primera edición

Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales.
(Buenos Aires: CLACSO, agosto de 2013)

ISBN 978-987-1891-76-4

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacsoinst.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO <www.biblioteca.clacso.edu.ar>

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

ÍNDICE

Introducción		9
Producción y reproducción social: escuela y estratificación social		13
Del universalismo selectivo a la fragmentación del sistema escolar		13
Los nuevos rostros de la desigualdad: exclusión social e inclusión escolar		16
Los legados de los ´90: continuidades y rupturas en el escenario post- consenso de Washington		19
Transformaciones sociales y luchas contra la dominación: el surgimiento de nuevos movimientos sociales		25
Los nuevos movimientos sociales		25
Los movimientos sociales en Argentina		31
Formación, identidad, subjetividad: la cuestión del saber en estos colectivos sociales		33

Educación, Estado y autonomía		45
Lo público en el ámbito cotidiano de las escuelas: autogestión y autogobierno		55
El Caso de la Escuela de Formación en Agroecología del MOCASE-Vía Campesina		56
El Bachillerato Popular Roca Negra del Frente Popular Darío Santillán		64
El Bachillerato Popular La Dignidad del Movimiento Teresa Rodríguez		71
Lo común en las propuestas educativas de diferentes movimientos sociales		79
Movimientos sociales y políticas educativas: los avances y las contradicciones en las luchas por el reconocimiento oficial		83
El valor de la titulación		86
Lucha de palabras: modos de reconocimiento y proyectos políticos en los bachilleratos populares		91
Reconocidas como “gestión social” y tratadas como privadas: las luchas por ingresar al subsistema estatal		96
¿Redefinir la escuela pública? Hiatos entre funcionarios y bachilleratos		101
Profesores y capital militante: un dilema elemental en los procesos de oficialización		107
Para finalizar		111
Bibliografía		115

INTRODUCCIÓN*

Este trabajo presenta resultados de la investigación “Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales” cuyo propósito fue analizar las alternativas escolares contrahegemónicas en movimientos sociales, que pretenden materializar proyectos tendientes a la emancipación social confrontando con la escuela producto de la lógica del desarrollo capitalista. Focalizamos en las propuestas educativas de nivel secundario sin desconocer el carácter formativo de la participación en las múltiples instancias y dimensiones de la lucha que encara cada colectivo. El análisis se inscribe en una línea de investigaciones recientes que encuentra en el accionar de los nuevos movimientos sociales como actor colectivo un objeto de estudio destacado de los procesos sociales de antagonismo al capitalismo actual y de creación de nuevas utopías.

Los temas que subyacen a este trabajo pueden articularse en torno a dos ejes. El primero, la inscripción del sistema escolar en las relaciones más amplias de la dominación social y las luchas sociales que atraviesan este campo en particular. El segundo, refiere a los alcances y límites de las políticas públicas del Estado capitalista para

* Nora Gluz es Licenciada en Educación por la UBA. Master en Ciencias Sociales por la FLACSO. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires en el campo de la Sociología de la Educación y las Políticas Educativas. Investigadora en temáticas de educación y sectores vulnerables.

articular los reclamos educativos de los sectores populares, en especial en el contexto actual post consenso de Washington¹. Estas cuestiones se expresan en los procesos implicados en la oficialización de las experiencias educativas de los movimientos sociales y las regulaciones que las acompañan, en cuya orientación van cristalizando sentidos acerca de la relación entre escuela pública e intereses populares y entre participación de las organizaciones populares y democratización educativa.

Las propuestas seleccionadas son promovidas “por” o “con” los sectores cuyos derechos sociales, económicos, políticos y culturales se encuentran históricamente vulnerados. El análisis se centró en experiencias educativas que utilizan el formato escolar, desarrolladas desde el campo popular por nuevos movimientos sociales surgidos desde los márgenes y desde las cuales disputan el sentido de lo público propio de la matriz liberal de los sistemas escolares. Se estudiaron las estrategias que despliegan para incidir en el espacio público y en la política estatal en el campo educativo, a través del análisis de la trama de actores y sus intereses en juego en la definición del problema de la educación de los sectores subalternos. Uno de los hitos en este proceso fue la promulgación de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) y la inclusión del concepto de “escuelas de gestión social” como marco jurídico desde el cual se pretendió incorporarlas a la educación oficial, al tiempo que se rompía con la histórica lógica selectiva del nivel secundario al incorporarlo como parte de la escolarización obligatoria. Interesó tanto la lucha por el sentido de los términos como la dinámica a través de la cual se delinear las reglas de juego en que se desarrollan los debates y se definen los espacios legítimos de intervención (Danani y Chiara, 2000). Puntualizamos en los procesos de construcción del interés general en el ámbito de las experiencias estudiadas, en su traducción a la esfera pública y las relaciones de fuerza e intereses de los actores que intervienen. Discutimos también, los alcances y límites de los procesos de democratización al interior de las experiencias –el espacio público *de* la escuela– en términos de la transformación de los aspectos subordinantes de la gramática escolar y el tipo de subjetividades que en ese ámbito se pretenden promover.

Para ello se realizó un estudio en tres casos seleccionados en los que los objetivos específicos fueron:

¹ El trabajo recuperó algunos desarrollos del Proyecto *Educación y subjetividad: experiencias educativas alternativas en los movimientos sociales*” dirigido por Nora Gluz y acreditado por la Universidad Nacional de General Sarmiento, programación 2006-2009, que articula con el Proyecto UBACYT “Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo. Regulaciones, actores y procesos”. Programación UBACyT 2008-2011. dirigido por Myriam Feldfeber en el IICE-FFyL-UBA. Asimismo constituye parte de mi tesis de doctorado en Educación de la UBA, bajo la dirección del Dr. Gabriel Kessler.

- Reconstruir el proceso de creación de alternativas educativas que utilizan el formato escolar en el marco de las estrategias de construcción de poder de los movimientos sociales, a partir del desarrollo de un estudio en profundidad en los casos seleccionados en los cuales se pretende:
 - Examinar la articulación entre alternativa escolar y movimiento social.
 - Analizar los procesos de confrontación y lucha por incidir en el campo político educativo y las regulaciones resultantes de esta disputa por el reconocimiento de las alternativas escolares bajo estudio como parte del sistema educativo oficial.
 - Analizar los modos en que las alternativas escolares en movimientos sociales asumen, resignifican y/o confrontan con las principales dimensiones que configuran las organizaciones escolares convencionales.
 - Conocer las dimensiones de las propuestas pedagógicas y organizacionales que inciden sobre los procesos de subjetivación política de quienes transitan por estos espacios educativos.

Los casos seleccionados fueron dos bachilleratos populares urbanos, autodenominados de este modo por quienes crean y participan de ellos, uno en la Ciudad de Buenos Aires perteneciente al Movimiento Teresa Rodríguez La Dignidad (MTR) y otro del Frente Popular Darío Santillán (FPDS) en la Provincia de Buenos Aires. El tercero, fue una tecnicatura de carácter campesino orgánicamente integrada al Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC). Los mismos fueron seleccionados por tratarse de propuestas escolares que han implementado todo el trayecto formativo, con distintos proyectos políticos y en jurisdicciones con gobiernos de diferente signo político.

Los casos expresan para el campo educativo en particular, diversas perspectivas que los movimientos sociales han asumido respecto del Estado y que las investigaciones han analizado respecto de otras esferas como concepciones de la autonomía (Thwaites Rey, 1994; Svampa y Pereyra, 2005). El trabajo de campo que fundamenta lo aquí vertido fue llevado adelante entre el 2008 y el 2010 e involucró entrevistas a funcionarios y gremios docentes (8 en total); así como entrevistas a referentes políticos de los movimientos, docentes de las alternativas escolares y estudiantes (76). Implicó asimismo, una estancia de alrededor de una semana completa en cada escuela, con observación de clases de los distintos años y de la cotidianeidad institucional, y asistencia a asambleas.

En el estudio de los procesos educativos que desarrollan los nuevos movimientos sociales convergen al menos cuatro líneas de análisis.

Por un lado, las discusiones acerca del aporte de la escuela a la producción y reproducción del orden dominante así como el carácter contradictorio del Estado y de la formación, dando lugar a luchas populares por el acceso al saber, en especial, bajo las transformaciones recientes en el marco de los gobiernos de “nuevo signo” (Moreira *et al*, 2008). En segundo lugar, las discusiones sobre la emergencia de los movimientos sociales en el nuevo capitalismo, que ha transformado los mecanismos de dependencia personal en el mundo del trabajo incluyendo aspectos de la personalidad que quedan subordinados a los imperativos de la ganancia (Sennet, 2000). De este modo la lucha se desarrolla por fuera de los tradicionales espacios institucionales como los partidos políticos y los sindicatos (Svampa y Pereyra, 2005). En tercer lugar, las disputas que estos colectivos despliegan en el campo escolar, a través, entre otras iniciativas, el desarrollo de alternativas que utilizan los modelos escolares establecidos y que en nuestro país se caracterizan por tal heterogeneidad que lleva a los movimientos a asumir diferentes estrategias de luchas y a configurar una arena conflictiva. Cuestionan los aspectos de la gramática de la escuela que contribuyen a la opresión (Tyack y Cuban, 2002) y amplían lo pedagógico más allá de los muros de la escuela. Por último, los estudios sobre cómo los nuevos movimientos sociales disputan el sentido de lo público propio de la matriz liberal de los sistemas educativos (Caldart, 2000; Harnecker, 2002; Zibechi, 2007) y la disputa por la construcción de una escuela pública popular que cuestiona el Estado mismo como principio unificador (Bourdieu, 1998; Zibechi, 2007; Cortés, 2008). Las luchas que los movimientos encarnan por cuestionar el espacio público burgués tiene una particular expresión en el debate por los procesos de oficialización de las experiencias educativas, que expresan las discusiones sobre si es posible la inclusión de los intereses populares en la esfera pública estatal (Ouviaña, 2004; Thwaytes Rey, 2004) o, si simplemente se produce un desplazamiento de la lucha política a una inclusión administrativa (Virno, 2005). Estos tópicos organizan el informe.

PRODUCCIÓN Y REPRODUCCIÓN SOCIAL: ESCUELA Y ESTRATIFICACIÓN SOCIAL

DEL UNIVERSALISMO SELECTIVO A LA FRAGMENTACIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

La educación, como otras políticas sociales, abarca las intervenciones públicas que regulan las formas en que la población se reproduce y socializa. A través de dichas regulaciones se pautan condiciones mínimas o básicas comunes de reproducción y socialización en un ámbito territorial, configurando un “umbral de ciudadanía” a partir del cual se define un mínimo de igualdad social (Repetto y Andrenacci, 2007). Estas pautas, *materializan un estatus jurídico, político y socioeconómico que se cristaliza en un sistema de derechos y deberes y mecanismos para la participación política y cultural efectiva de quienes habitan un Estado-nación. En este sentido, expresan a la vez que contribuyen a la producción y reproducción de una determinada estructura social y crean y son creadoras de imágenes respecto de la ciudadanía.*

En los orígenes de los sistemas educativos nacionales, la escolarización constituyó un derecho de ciudadanía con un sesgo universalista en el caso de la educación básica y que fue extendiéndose a lo largo del SXX como derecho de ciudadanía, a diferencia de otras políticas sociales como la seguridad social y la salud que estuvieron muy vinculadas al empleo formal. Bajo estas condiciones y sumado el mandato de unificación simbólica, el sistema educativo se constituyó en la institución emblemática de integración social, bajo el manto de

una igualdad formal como política universal: cobertura para todos en el nivel básico y sostenida promoción pública de la escolarización como vía de desarrollo personal y social.

Pese a la pervivencia de mecanismos de selectividad social en los niveles subsiguientes, la ampliación constante del acceso a los mismos fue vivida como probabilidad de ascenso social e igualación. Fue un *universalismo selectivo*²: una política de servicio universal, formalmente capaz de abarcar a toda la ciudadanía, pero sesgada socialmente ya que requería para su aprovechamiento efectivo el dominio de los códigos culturales propios de los sectores dominantes.

Esta característica selectiva en el marco de una política que se presentaba como universal fue denunciada en especial a partir de fines de los años '60, por quienes desde la sociología de la educación crítica mostraban la asociación entre meritocracia y posición social, entre éxito escolar y atributos de clase, más que entre dones, inteligencia, esfuerzo u otras características individuales (Bourdieu y Passeron, 1996; Bowles y Gintis, 1981; Baudelot & Establet, 1990, entre los más conocidos).

Desde una perspectiva relacional, criticaron que la mera ampliación del acceso significara mayor igualdad, y mostraron las sostenidas brechas entre los alcances y logros escolares de distintos sectores sociales.

Estas desigualdades se profundizarán en nuestro país a partir de la descentralización educativa iniciada durante las dictaduras cívico-militares primero y las reformas educativas de los años '90 después.

Si a lo largo del SXX la ampliación de derechos fue el resultado de luchas sociales para la ampliación de la ciudadanía en términos de alcanzar mayor soberanía, las últimas décadas del siglo evidenciarán un retroceso en estas conquistas. Este período implicó el quiebre de un imaginario –nunca alcanzado– en el que tres derechos interconectados definían el ser argentino: trabajo, representación política, y escuela. Este imaginario alimentó un discurso educativo sostenido en una expansión escolar que ligaba el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y el ascenso social. Pero la desestructuración de los soportes colectivos significó de modo concomitante la individualiza-

² Utilizo el concepto universalismo selectivo parafraseando a Repetto y Andrenacci cuando distinguen a los países en función del tipo de políticas sociales. Entre las clasificaciones, el "universalismo estratificado" da cuenta de un Estado relativamente fuerte y coaliciones sociales de base relativamente amplias que logran incorporar a una parte importante de la población a los efectos de política social (entonces, "universalismo") pero este acceso está fuertemente diferenciado en tipo y calidad de los beneficios (así, "estratificado"). En este caso, intentamos poner de relieve la articulación entre una política de servicio universal que opera de modo tal de legitimar la selección social como individual.

ción de los derechos y la emergencia de nuevas formas de desigualdad (Pineau, 2008).

En este contexto emergen las alternativas escolares bajo análisis, las que pertenecen al nivel secundario de adultos. Más allá que en la agenda educativa nacional e internacional se hable cada vez más de educación permanente, continua o para toda la vida, es una modalidad históricamente desarrollada en el marco del sistema escolar como remedial a las dificultades de escolarización en la edad teórica prevista³, por lo que la desigualdad le es constitutiva. Se vincula en este sentido, con las dificultades de acceso y finalización de la escolarización secundaria en vastos sectores de la población, afectando centralmente a los más desfavorecidos y expresando significativas disparidades territoriales.

A pesar de la obligatoriedad del nivel desde el año 2006, no se observan variaciones intercensales significativas ya que tanto para el 2001 como para el 2010, había cerca de un 20% de jóvenes fuera de la escuela (20,6% y 18,4% respectivamente) y para la población de 20 a 29 años, aún el casi 45% no había alcanzado el título secundario según el último censo. A pesar de ello, la alternativa en la educación de adultos es poco demandada, observándose en los datos existentes una baja matriculación, ya que a pesar que en el 2001 el 63,78% del total de la población mayor de 20 años no había culminado el nivel medio, sólo el 3,42% de la misma asistía -al momento del Censo- a algún nivel del sistema educativo. Según un informe de la DINIECE (2010), la población de la educación de jóvenes y adultos está compuesta centralmente por el grupo de hasta 25 años, siendo marginal la asistencia de mayores de esa edad.

A este panorama se suman las limitaciones históricas de la institucionalidad de la educación de adultos, surgida para resolver la alfabetización y la formación práctica para responder a la inmediatez de inserción subalterna en el mercado laboral a través de oficios. Aunque en la década de los '70 se organiza la Dirección Nacional de Educación de Adultos (1968), se crean centros de adultos de nivel secundario (CENS) y terciario (CENT) y se asume un discurso de restitución de derechos, participación social y articulación con el trabajo -se desarrollaban convenios con las empresas y las fábricas-, esta tendencia se revierte con la dictadura militar (DINIECE, 2010).

3 Más allá de lo que debiera ser y de los debates conceptuales al respecto, nos interesa situarnos en lo que efectivamente ha sido la Educación de Adultos en tanto ámbito destinado a la atención de un sector educacionalmente marginado, procedente de sectores sociales subordinados, como característica más potente que la edad cronológica (Rodríguez, 2003 en DINIECE, 2010).

En las últimas tres décadas, se vivió además un proceso de reconfiguración de las políticas educativas que redefinieron y complejizaron las históricas desigualdades educativas, y que permiten comprender por qué los movimientos sociales no sólo reclaman acceso a la educación sino que adicionalmente disputan cómo debe ser dicha educación. Las políticas neoliberales implicaron transformaciones macroeconómicas como la privatización de empresas públicas, la apertura al libre flujo internacional, a la vez que drásticos cambios en la legislación laboral y en el modo de prestación de las políticas sociales en un contexto de fuerte degradación de sus fuentes de financiamiento. En el campo escolar, ello aportó a la crisis del modelo de integración social a través de la escuela -que aunque horizonte nunca logrado sostuvo el programa institucional (Dubet, 1998)-, en la que convergieron al menos tres procesos que profundizaron la fragmentación del sistema educativo: la masificación escolar acelerada por la ampliación de la obligatoriedad en un contexto de exclusión social (Tenti, 2007); el pasaje de una concepción universal de las políticas educativas hacia el desarrollo de políticas focalizadas compensatorias fundadas en la equidad (Gluz, 2006); el posterior desplazamiento desde a compensación hacia la inclusión.

LOS NUEVOS ROSTROS DE LA DESIGUALDAD: EXCLUSIÓN SOCIAL E INCLUSIÓN ESCOLAR

La preocupación por la masificación escolar en contextos de exclusión definirá la “cuestión escolar” a partir de los ‘90 (Tenti, 2007), y el modo como se irá definiendo promoverá las variaciones en las intervenciones hacia los sectores más perimidos.

Según Boltansky y Chiapello (2002) en su libro *El nuevo espíritu del capitalismo*, el concepto de exclusión cobró impulso en Francia en los años 70 con un particular énfasis individualista: los excluidos eran los incapaces, desaventajados y su condición se explicaba por su propia debilidad. Una década más tarde y frente al progresivo e inocultable incremento de la desocupación, se incluyó en el término a las víctimas de la nueva miseria social, con énfasis en la indignación que ello suponía. Será en los ‘90 cuando la politización del concepto genere un nuevo impulso a la crítica del orden social, de la mano de los movimientos sociales y de sus nuevos repertorios de protesta. Sin embargo y tal como lo evidencia complementariamente Castel (1998), la exclusión ha fundamentado políticas basadas en la diáda adentro-afuera ocultando la discusión sobre la desigualdad o, en términos de Boltanski y Chiapello (2002), obturando los procesos de lucha contra las diversas formas de explotación. Siguiendo esta perspectiva, la exclusión es una forma de explotación en un mundo “conexionista”, donde los explotadores serían quienes satisfacen sus intereses esquivando las exigencias del bien co-

mún. Este debilitamiento de la esfera pública como espacio de formación autónoma de opiniones y toma de decisiones colectivas se vincula a las nuevas formas de desigualdad social que, en términos de Fraser (1999: 19) “vicia la deliberación dentro de los públicos de las sociedades del capitalismo tardío”; y provoca la subordinación de ciertos públicos a otros públicos a la vez que cercena el ingreso de ciertos temas a la agenda como parte del espacio de debate acerca de lo común.

De hecho, las políticas de inclusión educativa en nuestro país como modo de contrarrestar ese fenómeno, se preocuparon centralmente por el reingreso y la permanencia, partiendo de un diagnóstico respecto de las causas y consecuencias de la exclusión que han fundamentado estrategias de actuación que poco o nada aportaron a erradicarla. En primer lugar porque centraron las intervenciones en “los pobres” y no en las dinámicas integrales que producen la desigualdad en el sistema educativo; en segundo lugar, porque desde esa mirada las causas y las soluciones se circunscribieron a los recursos materiales y, por último, porque al intervenir desde una perspectiva discreta no pudieron atender los nuevos fenómenos de fragmentación escolar. Sin duda, el modo como ha sido concebida la exclusión estableció los límites dentro de los cuales fue posible discutir políticas públicas, la inclusión apareció como la contracara, más que como una alternativa entre otras, de la resolución del problema. (Subirats, 2003; Feldfeber y Gluz, 2011; Gluz, 2011)

En la Argentina las políticas de corte economicista hacia los sectores en condición de pobreza cobraron fuerza en la década de los '90, iniciando una etapa de materialización de un camino de transformaciones en el diseño e implementación de políticas públicas en educación caracterizada por una profunda mutación en el sentido de lo público.

Una de las funciones que resulta emblemática de los procesos de transformación del Estado y de las políticas públicas en el campo educativo lo constituyen las políticas focalizadas compensatorias. Éstas surgen como parte de las llamadas reformas de segunda generación (Oszlak, 1999) inducidas por los Organismos Internacionales de financiamiento, quienes para enmendar los resultados devastadores de las políticas de ajuste estructural –que también promovieron– proclamaron la focalización como estrategia reparadora de “combate contra la pobreza” en prácticamente todos los países de la región (Fleury, 1999)

La creciente polarización social fue paralela al incremento de los años de escolarización, por lo que las escuelas vieron no sólo el ingreso de nuevos públicos escolares tradicionalmente excluidos de la enseñanza media ahora considerada parte del ciclo escolar obligatorio, sino también, el deterioro de las condiciones de vida de los ya incluidos.

De este modo, a las transformaciones generadas por la masificación de las escuelas se suma el proceso convergente de pauperización social, producto de las mutaciones del orden social capitalista y de redefinición del rol y las funciones del Estado en educación. La escuela fue cuestionada por las corrientes neoliberales por su ineficiencia e ineficacia para garantizar la igualdad de oportunidades, asumiendo las críticas de la izquierda respecto de la desigualdad social pero desconsiderando el análisis de las condiciones de producción de dicha desigualdad en el marco del capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002).

Las políticas focalizadas compensatorias se fundaron además en el argumento de evitar la ineficiencia en la asignación de los recursos públicos. Ello requirió delimitar lo que actualmente se denomina la “población objetivo”, y los propósitos de las intervenciones sobre dicha población (el para qué y el para quién). Respecto de los destinatarios, estuvieron consagradas a un sector específico de la población que, por sus particulares características, se consideró que requerían una estrategia diferencial para sostener su trayectoria escolar. Cuestionaron así la igualdad de oportunidades como criterio de asignación de recursos y como ideario que sustentó la educación en nuestro país, para argumentar que la equidad constituía el mejor principio de justicia distributiva entre quienes no son iguales. Dado el carácter compensatorio, los programas desarrollados se sustentaron en la definición de la población a la que hay que “compensar” así como los aspectos en los que hay que hacerlo, generando una doble restricción: por un lado de las políticas universales a políticas sólo para aquellos que deben cubrir sus necesidades básicas; por otro lado, de los derechos, a los derechos básicos (Tenti, 1991).

Sobre estas definiciones oficiales y las tradiciones del sistema educativo y de sus actores, se configuraron representaciones y prácticas en la cotidianidad escolar sobre cómo son los pobres, para qué educarlos y con qué estrategias pedagógicas. En este contexto, la experiencia escolar se desarrolló en condiciones totalmente inéditas, ya que lo que se transformaron fueron las reglas de distribución escolar (Dubet y Martucceli, 1998).

Dos de los impactos que muestran los estudios sobre las políticas focalizadas, tienen particular significación en el tema que nos ocupa: los riesgos de estigmatización que derivan en procesos de discriminación educativa y el tipo de subjetividad que tienden a promover en la escuela. El análisis del impacto de estas políticas da cuenta de que las mismas no posibilitaron el desarrollo autónomo ni permitieron la expresión de los propios intereses de las denominadas “poblaciones objetivo”, sino que crearon un vínculo por el cual los sujetos se atuvieron a las reglas de juego pre-establecidas y se constituyeron como depen-

dientes de esa ayuda. El corolario fue la escisión de los derechos de ciudadanía entre los sujetos de derecho y los pobres; la profundización de la segmentación escolar y la construcción de una experiencia escolar en la que los alumnos aprenden la “diferencia” debido el tratamiento desigual al que se ven sometidos los niños (a secas) y los niños pobres o carenciados (Tenti, 1991; Duschatzky y Redondo, 2000; Ortega y Minguiaga, 2002, entre otros).

Estudios recientes, muestran que el impacto de las políticas asistenciales ha alcanzado no sólo a los beneficiarios sino que ha incidido en las representaciones de los docentes transformando los sentidos de diversas actividades presentes en las instituciones estatales originariamente no pensadas como acciones compensatorias. La idea de los estudiantes en condición de pobreza como carentes que expresan los docentes tanto como el despliegue de múltiples mecanismos de control sobre los beneficiarios que los han posicionado como “sospechosos” de apropiarse indebidamente de recursos públicos afectaron las relaciones sociales en la escuela y la confianza necesaria al trabajo pedagógico (Feldfeber y Gluz, 2005; Gluz, 2011).

Centradas en la lógica de incluir pero no necesariamente de superar la desigualdad (Castel, 1998), las políticas focalizadas compensatorias generaron nuevos y más complejos mecanismos de discriminación educativa más que la democratización de la escuela. Es esta población cada vez más vulnerable, la misma que en algunos casos se constituyó en un actor colectivo de resistencia a la política social y económica neoliberal, organizándose en movimientos sociales.

LOS LEGADOS DE LOS '90: CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN EL ESCENARIO POST- CONSENSO DE WASHINGTON

Los nuevos lineamientos de política abiertos en los últimos años en el marco de gobiernos que, en conjunto con otros pares de América Latina han sido catalogados como “progresistas” –el kirchnerismo en nuestro país–, no han logrado desterrar algunas de las herencias que el modelo neoliberal de intervención social ha instaurado.

La salida de la fase más crítica de la crisis social Argentina, volverá a poner en agenda la preocupación por las políticas de igualdad pero en un contexto radicalmente distinto al que fundó la lógica universalizante de los sistemas de educación básica. Se trata de un discurso emergente en el marco de procesos de crítica y resistencia a la hegemonía neoliberal de los '90 y que se extiende en distintos países y gobiernos de América Latina, pero cuyos alcances prácticos son heterogéneos para cada realidad nacional.

En el caso argentino, el crecimiento económico no ha modificado sustancialmente la distribución del ingreso entre los sectores

más ricos y los más pobres presentes antes del desarrollo del neoliberalismo, aunque desde el 2003⁴ se revierte la tendencia al incremento de la desigualdad y mejoran las condiciones de vida de los trabajadores (Basualdo, 2008). Como mostraremos, en el campo educativo se transita por un proceso similar de construcción de nuevos discursos y modelos de intervención estatal que pretenden configurar un nuevo patrón para la educación pública como derecho ciudadano asegurado por el Estado como garante del bien común pero que se tensiona con bases sociales neoliberales.

Ya a fines de los '90 y con la caída del menemismo (1989-1999), se había desarticulado el Plan Social Educativo, aunque en esa primera instancia debido a la falta de recursos financieros para poder sostenerlo. El gobierno de De la Rúa (1999-2001) lo reemplazó por el denominado Programas Escuelas Prioritarias, con alcance y recursos restringidos y con un escaso impacto en el imaginario escolar.

Será recién con el gobierno constitucional de Néstor Kirchner (2003-2007), cuando se propongan medidas para recomponer la unidad nacional del sistema educativo bajo una retórica universalizante centrada en la inclusión para el cumplimiento de derechos sociales. Estos propósitos se evidenciaron en la recomposición salarial docente que supuso la creación de un salario mínimo común para todo el país; así como en la sanción de una nueva ley de educación (Ley de Educación Nacional N°26205), que reestableció la idea de sistema educativo nacional, tanto a través de la articulación de objetivos comunes como en la reunificación de la estructura de ciclos y niveles comunes que había sido desbaratada con la implementación de la LFE en los '90⁵ (Feldfeber y Gluz, 2011).

Ejemplo de este proceso fue la creación del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) en el año 2004, confrontando en su lógica y modalidad de gestión de los programas asistenciales pre-existentes (PSE y Escuelas Prioritarias). Se inscribió en un doble debate

4 De acuerdo con los datos de CEPAL, se observa que el coeficiente de Gini, alcanzó en el año 2009 los niveles de 1994. Véase <http://websie.eclac.cl/infest/ajax/cepalstat.asp?carpeta=estadisticas>

5 La Ley Federal de Educación transformó la tradicional estructura de niveles, extendiendo la educación básica que pasó a abarcar los dos primeros años de la escuela secundaria. La localización de esos años (denominados tercer ciclo de la Educación General Básica) lo definió cada provincia, generando instituciones que incorporaron esos años a la escuela primaria (EGB completa) y otras a la escuela media (EGB3 y Polimodal). A esto se sumaron las definiciones de la localización de maestros y profesores para el dictado de las asignaturas de este nuevo ciclo. La nueva Ley promulgada en el año 2006 y que deroga la anterior, retoma la idea de una escuela primaria y una secundaria y estipula un plazo de 5 años para consensuar una estructura común para todo el país, en 7 años de primaria y 5 de secundaria o seis años para cada nivel.

presente entre los decisores de política educativa y el mundo académico. En primer lugar la oposición a ciertos rasgos de las políticas focalizadas compensatorias propias de los años '90, que desde algunas perspectivas condujo a un desplazamiento del trabajo propiamente pedagógico en las escuelas hacia la preeminencia de las acciones asistenciales; y en segundo lugar, la escasa presencia del Estado nacional durante los años más críticos de la crisis social y económicas acontecidos con el fin del régimen de convertibilidad.

Este programa pretendió configurar un espacio de aplicación de políticas comunes hacia todo el nivel primario, pero priorizando simultáneamente a la población en condición de vulnerabilidad, con el propósito de fortalecer las “condiciones simbólicas y materiales de enseñanza” en los sectores más afectados por la crisis.

No obstante, sostuvo una la modalidad de organización por programa de la gestión que supone que los recursos organizacionales se ponen al servicio de objetivos temporalmente definidos y en relación con el cumplimiento de metas (Chiara, 2005) sumado al planteo de un objetivo universal, pero para un sector particular –atención prioritaria a sectores en condición de pobreza- no estuvo exento de tensiones. Su desarrollo a través de un equipo específico, que se desempeñaba a través de los particulares rituales que establece todo programa, construyó una identidad particular que desmarcó del universal (Gluz y Chiara, 2007). Al intervenir sobre escuelas con matrícula en condición de pobreza ser “escuela PIIE” constituyó un modo de confirmar “su condición de clase”. (Gluz y Chiara, 2007).

Un avance más sustantivo se dará con el decreto del P.E.N. 1.602/09 que establece como política la Asignación Universal por Hijo (AUH), que aunque no constituye estrictamente una política educativa, da origen a un proceso de articulación de los lineamientos de distintas áreas de gobierno influenciando las definiciones de la cartera educativa. En el marco de las políticas post consenso de Washington y de gobiernos de “nuevo signo” (Moreira *et al*, 2008), reaparece en la agenda pública la seguridad social como cuestión, y un debate sobre el piso de protección social. La AUH en nuestro país constituye un caso paradigmático de aspiración universal de la protección y de ampliación de lo público respecto de las condiciones de vida de la población. Entre sus atributos, la política conserva la referencialidad con la escuela, al condicionar su percepción a la asistencia a los niveles educativos obligatorios.

Se plantea como estrategia combinada con el proceso de extensión de la obligatoriedad escolar legislada en el 2006 y a diferencia de lo que sucedía en los planes anteriores, se establece una mesa interministerial que pone al Estado –a través del Ministerio de Educación en este caso– en el rol de garantizar los procesos de inclusión

escolar a las familias con AUH mediante acciones coordinadas con otros sectores de modo que el cumplimiento de la condicionalidad educativa no se convierta meramente en una cuestión de responsabilidad individual. Supuso una estrategia de intervención integral en la garantía de los derechos a la seguridad social, la salud y la escolarización. La cartera educativa se planteó la necesidad de revisar los rasgos selectivos de todos los niveles del sistema escolar volviéndolos objeto de debate público, revisando algunas dimensiones del privilegio cultural como condición para garantizar la condicionalidad educativa. Esto constituye una diferencia sustantiva respecto de las políticas focalizadas compensatorias en el campo escolar, que habían centrado su mirada en los individuos y sus carencias más que en las características expulsoras de la oferta escolar.

Pero más allá de estos avances, los mecanismos a través de los cuales se verifica el cumplimiento de las condicionalidades previstas se distancian de aquellos establecidos para las asignaciones de los trabajadores formales y, en este sentido, se plantea una tensión entre el cambio de paradigma y la continuidad de mecanismos de control e individualización de los pobres que tiende a sobredefinir a esos grupos a la vez que a situarlos en un lugar de sospecha y tutela. A diferencia de los trabajadores formales, un 20% del estipendio previsto se retiene para su cobro posterior y acumulado a principios del ciclo lectivo siguiente una vez certificada la asistencia escolar y el cumplimiento de los controles de salud. Asimismo, la certificación de dichas condicionalidades se efectúa sobre una libreta desarrollada bajo estrictas normas de seguridad, expresando una preocupación por la posibilidad de adulteración del documento (Gluz y Moyano, 2013). El establecimiento de mecanismos diferenciales de control se tensiona con la lógica del derecho universal (Costa y Hintze, 2010; Gluz, 2006; Duschatzky y Redondo, 2000; Tenti, 1991). En este sentido, continúan siendo políticas “hacia” los sectores en condición de pobreza.

Una línea de trabajo que transforma esta última lógica, parece constituirse paralelamente en esos mismos años, con el desarrollo de una variedad de experiencias de acercamiento desde el Estado hacia las organizaciones y movimientos sociales a través tanto de la articulación de acciones conjuntas, como la integración de líderes y militantes a la burocracia estatal.

En el campo específico de la educación de adultos, la vinculación con organizaciones sociales se estimuló como estrategia para dar cumplimiento al “Plan Federal de Educación Permanente de jóvenes y adultos 2007-2011”, que propuso para 2011 triplicar la población atendida en 2005 en esta modalidad y para 2015 lograr que el 100% de los jóvenes entre 18 y 30 años y el 70% de los mayores de 30 años finalicen

sus estudios secundarios, situación que al momento del censo 2010 estaba muy lejos de cumplirse⁶. Se llevó a cabo en este marco el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos Encuentro y otras experiencias de terminalidad de la escuela primaria y secundaria para adultos a través del denominado Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (Plan FINES) destinado a los adultos que no hubieran iniciado o culminado los estudios, organizados desde el Ministerio de Educación Nacional pero implementado territorialmente por organizaciones sociales y sindicatos.

En jurisdicciones como la provincia de Buenos Aires, donde hay mayor extensión y variedad de movimientos sociales, se ha creado incluso en la estructura de la cartera educativa un ámbito especialmente pensado para conocer y articular las experiencias educativas por fuera de la escuela como lo es la Dirección de Alternativas Pedagógicas (Karolinski, 2011). Se plantea entonces, una singular relación entre movimientos sociales y gobiernos, en función de las matrices político-ideológicas que representan sus proyectos de transformación. Según Svampa, las formas de articulación impulsadas desde los gobiernos recuperan “la matriz nacional popular, bajo el modelo de la participación controlada, en un marco de fragmentación organizacional tanto de las agrupaciones de la izquierda tradicional como de la izquierda autónoma” (Svampa, 2010: 21), retomando la primacía del sistema institucional, de las organizaciones político partidarias y sus orientaciones en el gobierno.

Sin embargo, algunos movimientos sociales se mantuvieron por fuera de estas propuestas y evitaron integrarse en los planes educativos implementados por el Estado, como en el caso de las alternativas escolares bajo estudio. Sus propuestas pueden concebirse bajo la noción de lo “público no estatal”, que

remite a la creación de una institucionalidad que no sólo involucre la necesidad de tornar la gestión pública más permeable a las demandas emergentes de la sociedad, sino también de retirar del Estado y de los agentes sociales privilegiados el monopolio exclusivo de la definición de la agenda social. Esto implica un concepto de interés público plural y descentrado que, de acuerdo a Vera Telles (1994), brinde además la posibilidad de “publicitar conflictos privados, universalizar reivindicaciones, forzar el reconocimiento de alteridades y constituir actores colectivos que no pueden más dejar de ser tomados en cuenta en políticas y programas del Estado” (Ouvña, 2002: 3).

⁶ Según el Censo 2010, sólo el 45% de la población de 20 años y más había alcanzado el título de nivel secundario.

En este sentido, el Estado aparece como un *adversario político* al que se debe interpelar para obtener recursos públicos que permitan consolidar las iniciativas productivas y educativas como ensayo de otras relaciones sociales.

Como analizaremos a continuación, no se trata de puntos de vista monolíticos sino que, en su desarrollo, los movimientos varían sus posicionamientos político-ideológicos respecto de las instituciones estatales en general, y del sistema educativo oficial en particular. Se analizará el modo en que las transformaciones respecto de estos posicionamientos fueron marcando el sentido de las propuestas educativas, sus prácticas y su articulación con el proyecto político del movimiento.

TRANSFORMACIONES SOCIALES Y LUCHAS CONTRA LA DOMINACIÓN: EL SURGIMIENTO DE NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Las propuestas de escolarización en movimientos sociales son analizadas en el marco de las conceptualizaciones desarrolladas para estudiar las transformaciones recientes en las luchas de los sectores subalternos.

Muchos de estos estudios coinciden en señalar que los nuevos movimientos sociales han desafiado las categorías clásicas del pensamiento sociológico centradas en el estudio del movimiento obrero. Ya en los años '60 en Europa, pero más tardíamente en América Latina, evidenciaron que la construcción de la identidad excede el ámbito laboral, ante la fuerza que adquirirían en el escenario público movimientos sociales organizados en torno a preocupaciones muy variadas, como la vivienda, la alimentación, los servicios públicos y también el trabajo (Schuster, 2005). Según Vilas (1998) la “ampliación del arco de reivindicaciones y demandas de la acción social de raigambre popular puso de relieve las dificultades experimentadas por actores políticos y sociales tradicionales (sindicatos, partidos, burocracias públicas) para dar expresión a la nueva agenda” (p. 315).

Cinco discusiones presentes en el análisis de los movimientos sociales, permiten acotar la definición utilizada en esta investigación: *la relación con lo político y con las políticas a través del cuestionamiento a las relaciones de dominación, la articulación de intereses por fuera del*

sistema político institucional, la heterogeneidad de los actores y del tipo de acciones colectivas, su surgimiento desde los márgenes y un fuerte anclaje territorial.

En primer lugar, los movimientos sociales se distinguen de otras organizaciones sociales por en primer lugar, la *relación con lo político y con las políticas*. Algunas de las definiciones tienen un elevado grado de amplitud, llegando a incluir cualquier tipo de organización de la sociedad civil. Esta mirada ha sido discutida por algunos autores, quienes consideran que el uso del concepto de movimiento social desde la perspectiva neoliberal tiende a desvincular la organización de la sociedad civil de la dimensión económico social y política, al integrar por ejemplo, aquellas ONGs que aunque articulan nuevas identidades no llevan adelante una lucha política contra los procesos de dominación social (Gohn, 1997; Leher, 2000). Se trataría en todo caso, de tendencias antiestatistas que pretenden evitar la intervención burocrática del Estado en lo social para fomentar la participación de estas organizaciones en la implementación autoorganizada de políticas focalizadas compensatorias. El eje de su accionar sería erradicar el Estado y no la dominación. (Follari, 2003)

Una definición más acotada considera que los movimientos sociales se caracterizan por operar a partir de las contradicciones estructurales, buscando transformaciones en el mundo del trabajo y de las relaciones sociales para la emancipación de la sociedad futura. Se trata de acciones colectivas que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público. Son desafíos colectivos que se construyen en interpelación con las elites y las autoridades, cuyos objetivos se van definiendo y modificando con el propio movimiento, constituyéndose como otro antagónico que adquiere reconocimiento en el espacio público.

En las últimas décadas, estos movimientos han logrado integrar a la agenda pública nuevos y heterogéneos reclamos, han ampliado su capacidad de representación a la vez que expresan un mapa multioorganizacional difícil de articular, más allá de compartir al menos tres elementos comunes:

un cuestionamiento a las nuevas estructuras de dominación surgidas de la transnacionalización de los capitales, que se expresa en la superación de las fronteras políticas, económicas y jurídicas; el rechazo de la mercantilización creciente de las relaciones sociales, producto de la globalización neoliberal; y, la revalorización y defensa de los derechos culturales y territoriales (Svampa, 2010: 8).

No toda acción colectiva es movimiento social sino sólo aquella en la que *los individuos se unen en la defensa de sus intereses comunes en redes sociales por fuera del sistema político institucional*. Aunque en sentido estricto dejarían de ser movimiento cuando se institucionalizan convirtiéndose en organización social; muchas veces estas organizaciones sociales continúan como parte de un movimiento más amplio; aunque también los movimientos suelen articularse con fuerzas institucionalizadas que potencian su accionar. De allí que deban ser comprendidos en el marco de un espacio y un tiempo determinados en el cual las voluntades colectivas sobre el orden social no tienden a la inclusión de todos los actores. Frente a ello, el movimiento desarrolla un “trabajo autoorganizativo de producción del mapa cognoscitivo que le caracteriza como código distinto a otros códigos culturales” (Revilla Branco, 1994: 203) y a través del cual articula un proyecto de orden social. Involucra por lo tanto un componente expresivo ligado a la construcción de la identidad y un componente instrumental de consecución de recursos políticos y sociales. Es en la lucha donde las necesidades se constituyen en demandas articulando el campo de fuerza social del movimiento. En este sentido, comparten condiciones comunes antes de organizarse como colectivo (Gohn, 1997). En términos de Bourdieu (1988), son las posiciones próximas en el espacio social las que habilitan los encuentros a partir de las disposiciones de los agentes.

Por ello, preocupa centralmente el proceso de producción de la acción colectiva que se configura a través de lo que Melucci denomina “identidad colectiva”. Esta es un proceso a través del cual

los actores producen estructuras cognoscitivas comunes que les permiten valorar el ambiente y calcular los costes y beneficios de la acción: las definiciones que formulan son, por un lado, el resultado de las interacciones negociadas y de las relaciones de influencia y, por otro lado, el fruto del reconocimiento intelectual (Melucci, 1994: 173).

De este modo, el grado de estructuración del fenómeno colectivo genera variaciones, estabildades e inestabildades en esta identidad. La participación de los individuos en la acción colectiva depende entonces de su integración al proceso constructivo de esta identidad, la que se encuentra proporcionalmente relacionada al grado de exposición de dichos individuos a recursos cognoscitivos y relacionales. Estos recursos han sido conceptualizados desde las perspectivas ligadas a la teoría de Bourdieu como “capitales” y permiten explicar con mayor profundidad el componente instrumental al que refiere Revilla Branco (1994). La resistencia a la dominación requiere, desde estas perspectivas, estar en

condiciones de analizar dicha situación y sentirse autorizado a juzgarla. Muchas veces depende del capital escolar que genera las condiciones de posibilidad de construcción y acumulación de un “capital militante” que requiere a su vez, del acompañamiento del compromiso político y de habilidades para la expresión pública. El capital militante refiere a un capital que se adquiere y valoriza en el campo político –que no es necesariamente el campo partidario de lucha por el poder legítimo- y que va más allá del reconocimiento simbólico para la representación y que refleja la incorporación de técnicas, modos de actuación y saberes que permiten hablar en público, diseñar panfletos, recurrir a la legislación, movilizables en el momento de las acciones colectivas (Poupeau, 2007). Son aprendizajes que se adquieren en el propio ejercicio militante, de allí la apuesta a educar más allá de los muros de la escuela y más allá del capital, a concebir los escenarios cotidianos de lucha y organización social como propiamente educativos⁷ y a crear alternativas formativas racionales y sistemáticas para fortalecer la subjetivación política y su reconversión en distintas esferas de la lucha encarada por los movimientos. Aunque según Poupeau, también es posible porque el capital escolar se halla más expandido.

El capital militante requiere además de la adquisición de dichos recursos y habilidades, la capacidad de movilizarlos en la elaboración tanto de una posición política como para su expresión en el espacio público, un “saber-hacer” específico que sirve para ser instrumentado en la arena política (Poupeau, 2007). La emergencia del concepto, expresa la aparición de un nuevo tipo de militancia, no de sindicato, ni del partido como dador de legitimidad y ámbito de transmisión de esos saberes, sino de otro, dependiente del lazo con el territorio y arraigado en un nuevo *ethos* autonomista, a través del cual confrontan con uno de los cambios más relevantes que ha generado el neoliberalismo: la individualización de las relaciones sociales. Lejos de ello, el concepto expresa esta nueva capacidad de orientarse a partir del compromiso, que permite a los sectores más desposeídos de todas las especies de capital, acceder al mundo político.

En este sentido, se evidencia que las condiciones objetivas generan condiciones para, pero no explican las dimensiones subjetivas de la acción social que son centrales y se construyen en el proceso histórico de lucha por nuevas conquistas o de resistencia al retroceso de las adquiridas, pero siempre en el lugar que el conflicto social ocu-

7 Como expresa Escolano (2000) “la semántica de los diseños, diseminará las sensibilidades cognitivas y las conductas prácticas de quienes comparten estos lugares, creando expectativas y atribuciones comunes que favorecen una específica sociabilidad cultural” (p. 236).

pa en el escenario de lucha social más amplio (Gohn, 1997). Según Retamozo (2006), todo movimiento social es un proceso de construcción simbólica que adquiere una estabilidad dinámica desde la que se dota de sentido de pertenencia al colectivo y se construye un relato común y una memoria compartida. Este es el punto de partida para la voluntad colectiva, que supone la construcción social del deseo a partir de la percepción de la “falta” y la disposición para la acción en relación a una demanda en un campo de disputa. Por ende, implica conflicto y beligerancia.

Un tercer punto de discusión se vincula con la *heterogeneidad de los actores y del tipo de acciones colectivas*. Tanto entre los movimientos como al interior de los mismos, coexisten actores e intereses diversos en relación a sus posicionamientos respecto del poder, el Estado, la representación y la radicalidad de sus luchas. Va desde aquellos cuyas apuestas son la reinclusión social a través de la recuperación de los derechos ciudadanos perdidos y cuyas luchas se orientan a negociar con el Estado la satisfacción de sus demandas; hasta aquellos que se consideran autónomos y no privilegian y en algunos casos hasta se niegan a negociar con el Estado. Los primeros son tributarios de la impronta sindical y de partidos de izquierda, mientras que en el último caso se trata más bien de liderazgos barriales (Svampa y Pereyra, 2003).

En este proceso, la tensión entre las pretensiones de autonomía respecto del Estado como garante de la dominación a la vez que las luchas por los mecanismos de redistribución con que él cuenta, constituye un elemento central para el análisis de su incidencia en los procesos de democratización del espacio público. Son numerosos los autores que analizan las variadas estrategias de lucha de los movimientos –si se integran al Estado, si mantienen la lógica autonomista o, si acceden al ámbito estatal y redefinen las reglas de juego de la democracia liberal-. (Thwaites Rey, 2003; Bonnet, 2008; Cortés, 2008; Svampa, 2007, entre otros), al tiempo que discuten si pueden seguir siendo incluidos dentro de la categoría de “movimientos” sociales⁸.

Esta variedad de movimientos expresa cambios en la acción, comprensibles en el marco de un proceso generado ante la desestructuración de los antiguos soportes colectivos –la sociedad salarial según Castel–, donde los sujetos se encuentran compelidos al individualismo al atomizarse lo social y perder seguridad. Los sectores excluidos son los más afectados por esta forma del individualismo negativo y es en

8 En una perspectiva contrapuesta, hay quienes cuestionan, por sus importantes diferencias, la aglutinación en la categoría de movimientos (pensando el movimiento piquetero) y abonan la tesis de situaciones de resistencia tendientes a la construcción de contrapoder (Colectivo Situaciones 2001 en Retamozo, 2006).

este contexto que se configuran marcos emergentes para la configuración de los movimientos sociales.

Esto se vincula con un cuarto punto a considerar y que constituye la peculiaridad de los movimientos sociales en América Latina y Argentina y es *su surgimiento desde los márgenes* o en términos de Vilas (1998) *movimientos populares*. Se trata de movimientos que surgen al amparo de los procesos de empobrecimiento, vulnerabilidad y exclusión social producto de las políticas de apertura comercial y reestructuración del Estado cuyo impacto en los países periféricos ha sido devastador, a diferencia de la incidencia de la recomposición capitalista en los países centrales (Leher, 2000). Estos trabajos expresan un interés por desmarcarse de algunos debates generales sobre los movimientos sociales y posicionarse desde las peculiaridades de la región y que permitan explicar la convergencia de transformaciones en la estructura económica y en las políticas públicas al tiempo que los cambios en los modos de movilización y articulación de intereses en la sociedad civil (Gohn, 1997).

El último punto de debate lo constituye su *anclaje territorial*, producto también de los procesos de desindustrialización recién mencionados que han desterritorializado las pertenencias laborales, así como de la focalización de las políticas asistenciales y la pervivencia de mecanismos políticos clientelares. Se trata de una modalidad de organización que expresan las transformaciones del mundo popular y su convergencia en el espacio vital para crear lazos para sobrevivir pero también para reconstruir su identidad.

A diferencia del viejo movimiento obrero y campesino (en el que estaban subsumidos los indios), los actuales movimientos están promoviendo un nuevo patrón de organización del espacio geográfico, donde surgen nuevas prácticas y relaciones sociales (...). El territorio es el espacio en el que se construye colectivamente una nueva organización social, donde los nuevos sujetos se instituyen, instituyendo su espacio, apropiándose material y simbólicamente (Zibecchi, 2003).

Si históricamente los reclamos desarrollados por las organizaciones barriales se centraban en la reproducción mientras que los sindicatos se ocupaban de aquellos ligados a la producción, el desempleo masivo quiebra esta lógica. El barrio pasa a ocuparse también del problema de la reproducción –sobre todo de la alimentación– y la segregación geográfica se agudiza por los límites económicos para salir del mismo –la imposibilidad de pagar el transporte.

En términos metodológicos, esta definición implica el estudio de los movimientos sociales –de sus experiencias educativas en este caso– en términos de su aporte a la transformación a partir de la fuerza social que adquieren en un escenario específico, la ideología que fundamenta sus reivindicaciones y que configura el marco referencial desde el cual en articulación con la experiencia de lucha se construye una determinada cultura política, el tipo de organización y las prácticas (tanto en términos de acciones como de discursos) así como el proyecto político cultural que dota de identidad al movimiento y motoriza sus luchas (Gohn, 1997). Esto permite incorporar las dimensiones inherentes a todo movimiento social, en tanto formas de acción colectiva caracterizadas por una identidad colectiva, una organización, continuidad en el tiempo y extensión en el espacio (Schuster, 2005).

Siguiendo la categorización propuesta por Gohn (1997), consideraremos sólo movimientos sociales contruidos a partir de determinados problemas sociales, es decir, colectivos conformados en torno a superar las dificultades en la sobrevivencia cotidiana o para preservar bienes sociales⁹.

LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN ARGENTINA

En nuestro país, el peso que adquieren los movimientos sociales como expresión de oposición se vincula directamente a la crisis social que se acelera hacia mediados de los '90 y tiene a los denominados piqueteros como actores centrales de la protesta urbana. En dicho período se observa una agudización del desempleo y de la concentración de la riqueza, a la vez que se construye por fuera y en oposición a las estructuras sindicales tradicionales nuevas formas de organización.

La nominación “piqueteros” procede del corte de ruta como acción de lucha y el encontrarse desocupados como característica identitaria que los constituyó como grupo social. Esta modalidad de protesta se convirtió para muchos en un modo de manifestación pública, mientras que avanzaban y consolidaban diversos modos de organización interna y despliegue de acciones territoriales, ancladas en solidaridades locales.

Será el compromiso político e ideológico que vayan desarrollando, la capacidad de organización interna y el campo de acción en los barrios lo que va a ir construyendo el perfil de las diferentes organizaciones piqueteras. Aquellas de mayor consolidación, en el plano laboral

⁹ La tipología abarca además, movimientos contruidos a partir del origen social de las instituciones que apoya u obliga a sus demandantes; aquellos contruidos a partir de características de la naturaleza humana (sexo, edad, color de piel, etc); contruidos en función de la coyuntura de las políticas de una nación; y contruidos a partir de ideologías.

se enmarcan en la perspectiva de la economía social y solidaria y desde allí gestan microemprendimientos o cooperativas de trabajo; para responder a necesidades básicas, desarrollan comedores comunitarios y en el plano cultural generan formas de educación para la infancia y/o para la formación de cuadros y/o para el desarrollo de los emprendimientos productivos. Expresan diferentes vínculos con el Estado que va desde la sujeción construida a partir de la relación que se establece por las vías de los planes asistenciales de los que muchas veces dependen para el desarrollo de trabajos comunitarios y la satisfacción de necesidades básicas de sus miembros –y que el Estado utiliza como estrategia de descompresión del conflicto–, hasta la oposición a cualquier modalidad de vínculo que los involucre en un soporte económico. En el primer caso, se trata de estrategias de cooptación estatal que pueden culminar en la dilución de la lógica de oposición del movimiento¹⁰.

Originadas también por la aceleración de la crisis pero relacionadas con la furia de la población expresada a través de los “cacerolazos”, se crean las asambleas barriales como otra estrategia de lucha y autoorganización de base local frente a la crisis. Organizan así formas de solidaridad local, como compras comunitarias, ollas populares y llegan incluso a desarrollar estrategias de apoyo en áreas sociales como salud o educación. Se trata de un fenómeno urbano, localizado sobre todo en la Capital Federal y funcionan de modo horizontal constituyendo a los ciudadanos en “vecinos” en franco rechazo a otros modos de nombrar a los sujetos que se ligue a los modos tradicionales de hacer política. En la actualidad, algunas de ellas perduran y llevan adelante actividades culturales, acciones solidarias o articulan con movimientos sociales o universidades.

Hacia fines de los '90/principios del año 2000, emergen empresas autogestionadas como una estrategia de los trabajadores para no perder sus fuentes laborales pero también, para construir otro modo de relación con el trabajo. Muchos de estos procesos que van desde la quiebra o convocatoria de la fábrica a su recuperación por los trabajadores contaron con la solidaridad de ciertos sectores piqueteros y asambleas barriales. Un grupo importante de estas empresas se ha aglutinado en torno a un Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas (Fajn, 2003). Aunque en principio su acción es más de corte adaptativo –evitar el cierre/abandono del espacio laboral– ofreció un nuevo modo de imaginar acciones posibles contra los efectos de las políticas

10 De hecho, las agrupaciones de matriz populista apostaron a la reconstrucción del Estado nacional y a partir del 2004 conformaron el Frente piquetero oficialista. Son objeto privilegiado de nuevos planes sociales y algunos de sus referentes ocupan cargos políticos en el gobierno (Svampa y Pereyra, 2005).

de desindustrialización, contra ciertos modos de gestión empresarial y, para algunos movimientos, habilita un imaginario utópico respecto de la propiedad colectiva de la fábrica.

Todas estas organizaciones que contienen un espíritu disruptivo suelen ser objeto de cooptación por parte de los dirigentes, o de uso estratégico del voto, en especial cuando la acción colectiva se dirige al Estado y sus instituciones como responsables de resolver las demandas que originan la movilización. Como expresa Merklen (2000), en el medio urbano se desarrolla una dinámica compleja entre dirigentes políticos y barriales y vecinos en el que interjuegan la construcción del poder político y la construcción de identidad de los vecinos y a través del cual intentan sortear la inestabilidad cotidiana a la que se ven sometidos por el modo en que las instituciones sociales en nuestro país organizan la cohesión social. La informalidad como expresión de la laxitud de la legalidad institucional es cubierta por otras formas de organización social. Las relaciones sociales que se construyen en los movimientos aparecen potencialmente como soportes para la integración social. De allí la preocupación por la formación ligada al desarrollo de relaciones solidarias que fortalezcan la auto-organización a través de la participación en cuestiones que atañen al barrio.

En el ámbito rural, la organización campesina se acelerará y desarrollará nuevas características a partir de la apertura de las fronteras comerciales, y los conflictos por la propiedad de la tierra a partir de la expansión de la frontera agropecuaria en vistas a la exportación (Estévez, 2004). Con la consolidación del modelo agroalimentario como nuevo régimen de acumulación se extenderán las situaciones de conflicto territorial entre los campesinos e indígenas y los grandes productores y empresas transnacionales. Mientras para los primeros la tierra es un modo de vida, para los segundos se liga sólo a la generación de ganancias. Las luchas agrarias de los sectores subordinados se sumarán a las luchas populares más amplias (Giarraca y Teubal, 2008; Domínguez y Sabatino, 2008; Giarraca, 2003).

FORMACIÓN, IDENTIDAD, SUBJETIVIDAD: LA CUESTIÓN DEL SABER EN ESTOS COLECTIVOS SOCIALES

La lucha por “el derecho a la educación” como lucha por la cultura y la hegemonía cuenta con una larga historia en los sectores subalternos. Aunque se expresaron de modos diferentes en las distintas fases del capitalismo y en función del desarrollo del sistema escolar, hoy esta disputa adquiere nuevas características. Se arraiga en el capitalismo emergente o lo que algunos autores denominan el “capitalismo cognitivo” donde la misma es más relevante y a la vez más compleja que antaño. Se trata de una etapa del capitalismo en la que los procesos productivos y

los medios de producción incorporan cada vez más conocimientos para incrementar la productividad (Virno, 2005; Rubio S/F).

En este sentido, la lucha por el conocimiento hoy es un tema más sensible, ya que se ha transformado su centralidad en el proceso productivo, se han multiplicado las agencias y agentes que disputan por su producción y apropiación y el Estado está desarrollando nuevos dispositivos de regulación de experiencias que suceden, como dicen los movimientos, más allá de los muros de la escuela. Asimismo, las luchas por la democratización del conocimiento adquiere otro cariz ya que el avance científico y tecnológico y el desarrollo de la informática irrumpe en las concepciones territoriales clásicas en un mundo donde el neoliberalismo construyó fronteras porosas y aparentemente desterritorializadas para el capital financiero, a la vez que la redefinición del uso y apropiación de territorios para el acceso a bienes esenciales como el agua o los bosques que el propio capitalismo destruye, pusieron a los movimientos en el centro de la escena al levantarse contra los desplazamientos y hasta las formas de recolonización de los pueblos (Ceceña, 2008). La preponderancia de estos movimientos en América Latina sólo se hace comprensible en el marco del desarrollo de un modelo de capitalismo extractivo que resitúa a nuestros países en un nuevo modo de “periferia” aún en el marco de los denominados gobiernos de nuevo signo.

Los movimientos sociales se conciben a sí mismos como movimientos pedagógicos, en tanto su despliegue implica la formación de sujetos en el propio proceso de lucha. En este proceso, lo educativo en estos movimientos tiene que ver tanto con las demandas o confrontaciones hacia el Estado en su papel de “educador”, como hacia el interior del propio movimiento al concebirlo como un actor pedagógico en sentido amplio: las relaciones con los otros, los encuentros cotidianos, los espacios decisionales, entre otros. Es decir, el movimiento se considera sujeto y principio educativo y por ende, la educación atraviesa toda la trama política del mismo. Se materializa así, una matriz pedagógica al construir un modelo de formación humana cuyas intenciones se anclan en sus objetivos y principios como movimiento. Se trata de lo que algunos autores denominan como “formación técnico-política” para dar cuenta de la intrínseca articulación entre los avances en el conocimiento y su aplicación, y los proyectos sociopolíticos potencialmente constructores de lo alternativo (Falero, 2011).

En consonancia con las preocupaciones de la educación popular de las últimas décadas, se trata de gestar la

experimentación de nuevas relaciones sociales no escindidas de lo cotidiano: las cooperativas rurales de los campesinos

brasileños, los proyectos productivos de trabajo realizados por los piqueteros, y las tierras comunales cultivadas en los Municipios Autónomos chiapanecos, constituyen en todos los casos instancias donde lo político y lo económico, lejos de verse como compartimentos separados, se amalgaman concretamente. Los tres movimientos plasman así de manera embrionaria, en sus prácticas territoriales mismas, los gérmenes de la sociedad futura por la cual luchan, en la medida en que ensayan ‘aquí y ahora’ una transformación integral de la vida (Ouvña, 2004: 2).

Si el capitalismo emergente tiende a procesos de desterritorialización, de pérdida de vínculos con las comunidades locales, estos movimientos, por el contrario, construyen territorialidad y se proyectan al mundo público más amplio. Su lucha por la apropiación del saber es una lucha que va más allá de lo que en otros momentos podía pensarse como formación política o procesos de concientización. Implica además intervenir sobre el conocimiento como un elemento central del proceso productivo capitalista. Se trata tanto de luchas respecto del conocimiento legítimo, como de los aspectos subordinantes de la gramática de la escolaridad. Pero fundamentalmente, discuten la democratización del conocimiento no tanto en la esfera distributiva como lo plantea desde los orígenes el capitalismo (acceso, permanencia y egreso del sistema escolar); sino que avanza, al menos en el plano del debate, hacia la socialización de los “medios de producción” (Rubio, S/F).

Estas iniciativas se desarrollan con el propósito de generar nuevas formas de socialidad, más democráticas, inclusoras y respetuosas de las voces y vivencias de los sectores socio-económicamente más vulnerables y capaces de promover nuevos modos de producción económica. En los últimos tiempos, han obtenido visibilidad política y a través de las luchas que despliegan han logrado entrar a la agenda de cuestiones socialmente problematizadas. Se integran en el debate más amplio de “lo público no estatal”.

En sus versiones más radicalizadas, los colectivos disputan uno de los poderes centrales del Estado: el de imponer –especialmente a través de la escuela– las categorías de pensamiento con las que comprendemos el mundo (Bourdieu, 1996). Otras experiencias en cambio, aportan desde el trabajo territorial a las propuestas de escolarización que desarrolla el Estado. Se trata de movimientos sociales que, según algunos autores, se encuentran tensionados por procesos de cooptación (Svampa y Pereyra, 2005).

Son numerosos los trabajos que estudian las apuestas político formativas y las estrategias de reconstrucción cultural (Michi, 2008;

Zibechi, 2007) de los movimientos. Otros, inician la discusión sobre su incidencia en los debates públicos acerca del derecho a la educación (Sverdlick y Gentili, 2008).

Respecto de los espacios específicamente destinados a la acción educativa sistemática, éstos se construyen en complejas y contradictorias relaciones con el Estado a través de la interpelación a la escuela oficial y el modo discriminatorio en que los incluye. La educación se inserta en este mapa de posicionamientos localizándose experiencias que se construyen para mejorar la inserción en la escuela pública y el desarrollo de luchas por la participación más amplia en las redes de asistencialidad educativas (becas estudiantiles, comedores escolares, entre otras) hasta aquellas en que se crean escuelas alternativas con la perspectiva de suplir la educación oficial y en clara confrontación con ella.

Las opciones asumidas para incidir en la educación oficial dependen de los posicionamientos más globales de los movimientos respecto del Estado en distintos momentos del desarrollo de sus luchas y de su articulación con otros actores sociales. Las experiencias educativas de los movimientos que se oponen a la escuela tradicional, se amparan en la idea de una educación pública y popular introduciendo un elemento fuertemente disruptivo del orden establecido. Históricamente la educación se constituyó como asunto de Estado y fue a la vez constructora de éste, a través del proceso de concentración de distintos tipos de capitales que configuraron el campo de poder estatal. En tanto expresión de las relaciones de fuerza social, el Estado concentra tanto la violencia física legítima como la violencia simbólica a través de la cual estructura y regula las prácticas y, por ende, instaura categorías de percepción que fundamentan las evidencias compartidas que constituyen el sentido común social. Si "... uno de los mayores poderes del Estado, el de producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo" (Bourdieu, 1996: 5) es puesto en cuestión, se crean las condiciones para disputar los sentidos compartidos sobre lo educativo.

No puede dejar de mencionarse que la disputa por reapropiarse de la escolarización por parte de la sociedad civil es también un argumento de las posiciones privatistas, que pugnan por una mayor incidencia en el campo del poder simbólico a favor de los sectores más privilegiados y no como estrategia de los sectores más postergados para ampliar los márgenes de su autonomía y respeto de derechos (Feldfeber, 2003; Follari, 2003, entre otros). Es, una vez más, la lógica de oposición que configura como actor político a los movimientos sociales lo que

delimita las alternativas con pretensiones democratizantes que nos detendremos a analizar.

EXPERIENCIAS FORMATIVAS EN LOS NUEVOS MOVIMIENTOS SOCIALES LATINOAMERICANOS

Como expresáramos inicialmente, numerosos movimientos sociales han desarrollado una especial preocupación por la escuela aunque no limitando a ella la formación. Entre los principios que rescatan se encuentra la idea de la educación en movimiento, por lo que lo educativo no se restringe a la escuela ya que éste no tiene un único agente especializado.

La educación aparece como un elemento estratégico en las luchas sociales de estos movimientos. Tal como argumenta Zibecchi (2005), las pretensiones de autonomía de estos movimientos, el propósito de revalorizar la propia cultura y la apuesta a la formación de sus propios profesionales, los conduce a “*tomar la educación en sus propias manos*”.

Pero estas experiencias construyen sus propósitos no sólo en vistas al futuro. En algunos casos también se constituyen a partir de la disputa contra las diversas modalidades de discriminación escolar que los sectores populares han vivido.

Este último aspecto, diferencia la posición de los movimientos, quienes componen relaciones singulares y diferentes en esos espacios educativos en función del tipo de socialidad que pretenden promover, el vínculo que establecen con la escuela oficial y con el Estado y a través del cual se dimensiona la experiencia. De lo que se trata es de captar el plus de sentido que cada una de estas experiencias construye a través del modo en que se apropian de las estrategias educativas disponibles socialmente y en qué medida cada una de ellas desarrolla una lucha simbólica que involucra un proyecto societal, aquel que el movimiento se propone configurar.

Las experiencias más importantes en América Latina son de origen campesino y son fuente de inspiración de las actuales experiencias en curso en Argentina.

Entre las más reconocidas se encuentran las desarrolladas por del Movimiento Sin Tierra (MST) en Brasil y aquellas otras llevadas adelante por el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (MZLN) en México. Se trata de las estrategias sistemáticas y de importante extensión abarcan desde la formación de la infancia¹¹.

11 Las producciones del MTD de Solano y del MTD de La Matanza refieren en palabras de los miembros de estos colectivos cómo se nutren de las experiencias de educación popular que emprenden el MST y el EZLN.

El MST surge aglutinando distintas luchas por la tierra y en pos de la reforma agraria, formalmente en 1984 cuando se realiza el primer encuentro nacional, en el centro y sur de Brasil. Su lucha se expresa a través de la toma de tierras, en las cuales acampan hasta que logran instalar los asentamientos. Aquí radica la estrategia básica y el principal elemento aglutinador.

En un proceso de lucha por el acceso a la tierra a través de la conquista de asentamientos rurales, se conformaron numerosos asentamientos, cooperativas y asociaciones de campesinos, dedicados al trabajo agropecuario que, originando un proceso de resocialización, contribuyeron considerablemente al desarrollo económico de la región (Stubrin, 2011: 140).

Además de la redistribución de la tierra se preocupan por el acceso a todos los derechos universales. Se organiza por comisiones sectores y colectivos de campesinos tanto territorialmente como al interior de los asentamientos y campamentos donde se promueve la participación de todos los grupos. En el MST no hay funciones jerárquicas clásicas y unipersonales como de presidente, y su órgano máximo de decisión es el Congreso Nacional, celebrado cada cinco años. Hay una fuerte centralización en términos de lineamientos políticos que son discutidos e implementados descentralizadamente en los distintos ámbitos.

Los campamentos y los asentamientos constituyen las principales formas de organización comunitaria a través de las cuales se estructura el Movimiento desde sus orígenes. Los campamentos representan la primera instancia por medio de la cual las familias habitantes del campo, despojadas de sus tierras y apartadas de las posibilidades de acceso a los medios de producción, nuclean sus acciones en busca de alternativas concretas que les permitan experimentar otras condiciones de existencia. La organización interna de los campamentos se articula en torno a un conjunto de núcleos de base que reúnen entre diez y treinta familias agrupadas por criterios de proximidad (Stubrin, 2011: 142).

La distribución de tareas involucra a todos y allí definen responsabilidades, siendo la asamblea de familias acampadas el órgano máximo de decisión. Los asentamientos son las tierras ya conquistadas. Según la información que publica el propio MST, al 2004 había entre 450 y 500 mil familias en 6241 asentamientos y 150mil familias acampadas, los asentamientos tienen mayor concentración en el nordeste y las familias y tierras en el norte.

Los orígenes de la experiencia escolar del MST se rastrean a principio de los '80, en Encruzilhada Natalino (Rio Grande do Sul), uno de los campamentos pioneros del movimiento. Allí la preocupación por el cuidado de la infancia sumado a que muchos de los niños no estaban alfabetizados llevó a un grupo de profesores a demandar la creación de una escuela en la zona del campamento. Se logró en 1982 y fue legalizada dos años más tarde.

Según relatan investigadores-militantes, el establecimiento de nuevos campamentos fue acompañado también de la creación de nuevas escuelas, que funcionan integradas a la vida cotidiana del movimiento y los contenidos se definen colectivamente con las familias, incluyendo aquellos que le permiten a la infancia comprender y participar de la lucha social que emprende el movimiento. En estas y otras situaciones, el movimiento lucha simultáneamente por legalizar su ocupación de las tierras y obtener la escuela para los niños (Harnecker, 2002). De este modo, las escuelas del MST se integran a las redes municipales de educación y son un pilar de los vínculos del movimiento con la esfera estatal. Lograr en este marco el gobierno político-pedagógico de las escuelas es una lucha permanente con los funcionarios municipales y su alcance es variable en distintos municipios.

Los proyectos educativos tienen como premisa “ocupar el latifundio del saber” y en este proceso, es que ocupan también las escuelas. Según la voz de sus protagonistas relevadas en las investigaciones, no sólo cuestionan los contenidos sino también la metodología, inspirándose en la educación popular a efectos de brindar una educación integral, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime. Para lograrlo, asumen principios pedagógicos que se oponen a las dadas de la escuela tradicional para aglutinar en sus propuestas la articulación entre la escuela y la comunidad, entre el aprendizaje y el trabajo, entre lo manual y lo intelectual. En términos de socialidad, se proponen fomentar la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo y la responsabilidad. Desde esta perspectiva, las experiencias se enlazan con las dimensiones propias de la educación popular descritas por las corrientes contemporáneas: la dimensión sociopolítica, que rescata los procesos de participación real en la construcción de una sociedad más justa; la dimensión popular, ligada a instrumentar a los sujetos para la organización y la construcción de un proyecto político social; la dimensión epistemológica por la que el conocimiento se concibe como una construcción colectiva y dialéctica entre los saberes científicos y los saberes cotidianos y, por último, la dimensión metodológica que rescata un modelo de producción cultural que promueve la autonomía de decisiones en el grupo (Sirvent, 2002).

Como evidencian algunas investigaciones, estas necesidades condujeron a desarrollar una estructura organizativa específica, acorde a la formación pretendida. En estas escuelas los alumnos se organizan en grupos de actividad para el desarrollo de diversas tareas y la escuela cuenta con instancias diversas de participación que aseguran una redistribución del poder. Asimismo, los instrumentos de gestión incluyen la elaboración de los reglamentos institucionales, la planificación participativa y la evaluación colectiva. Las prácticas comunitarias son consistentes con las prácticas escolares (Harnecker, 2002; Michi, 2008; Stubrin; 2011).

Actualmente el MST está organizado en 23 de los 27 Estados de Brasil y según Michi (2008) para el 2005 contaba con 1800 escuelas de enseñanza infantil y fundamental a la que asistían 55.800 estudiantes; 200 escuelas de enseñanza media con una matrícula de 15000 jóvenes y 4000 maestros formados por el movimiento, sin contar los alfabetizadores que habían enseñado a leer y escribir a 50000 adultos. La relevancia no sólo política sino también numérica de estas cifras se comprende en un contexto en el que 2.7 millones de niños entre 7 y 14 años no asistían a la escuela en zonas rurales. Según las investigaciones, la escuela es uno de los espacios educativos y su desafío es constituirse en una escuela en movimiento, reforzando sus luchas y vinculando su pedagogía con una formación políticamente comprometida con las transformaciones sociales. A ella llegan sujetos que atraviesan prácticas pedagógicas contestatarias, desde la ocupación de tierras, hasta la gestión cotidiana de la vida colectiva en el campo (Michi, 2008; Stubrin, 2011).

Aunque se trata de escuelas del Estado, estas diferencias sumadas al proceso de formación técnica y política de sus propios docentes¹² involucrados con el movimiento, es lo que constituye la impronta de las instituciones según sus intelectuales (Michi, 2008). Es de destacar que el 43% de los docentes viven en la ciudad. La formación de docentes orgánicos al movimiento constituye un tema sensible y determina la articulación escuela-movimiento (Stubrin, 2011)

A diferencia del MST, las alternativas educativas que construye el MZLN se desarrollan por fuera de la lógica estatal: no buscan ni pretenden reconocimiento ni recursos procedentes del Estado. Este posicionamiento se comprende en el marco de su forma organizativa constituida por el autogobierno y la horizontalidad.

Los llamados Municipios Autónomos son el mejor ejemplo que este ejercicio de democracia directa y participación política

12 Este proceso fue más lento y la evaluación del propio movimiento sobre las experiencias educativas con docentes oficiales no pertenecientes o comprometidos con el movimiento resultaron un fracaso para los objetivos propuestos.

ampliada. Como ha expresado Marcos (1998), su creación 'es la forma en que las comunidades indígenas cumplen y aplican los acuerdos de San Andrés'. Estos acuerdos 'reconocen la capacidad de los pueblos indígenas para gobernarse según sus usos y costumbres, según sus formas internas, y eso es lo que se está aplicando y eso es lo que da sentido a los Municipios Autónomos. Esto es lo que pasa ahora; aún si el gobierno no cumple los acuerdos, ellos los dan por acordados y lo están aplicando'. Sin embargo, sería erróneo pensar que el zapatismo no hace más que revitalizar las instancias tradicionales de organización indígena. Antes bien, lo que se ha producido es una especie de híbrido entre estas formas propias de los pueblos originarios y elementos innovadores. Si por un lado se ha mantenido la tradición según la cual la asamblea de cada comunidad es el órgano máximo de decisión, por el otro se ha adoptado un funcionamiento consejista para la coordinación de acciones (Abad Domínguez, 2002 en Ouviaña, 2004: 5).

El EZLN funda su identidad en la recuperación de su carácter de pueblo originario. La experiencia ancestral de organización autónoma es su punto de partida. Nacido en las luchas en la Selva Lacandona, México, demarcando su propia geografía al configurar 38 municipios autónomos. El denominado Sistema Educativo Rebelde Autónomo de Liberación Nacional (SERAZLN) está conformado por 300 escuelas en las que trabajan mil promotores de educación que se preparan en un Centro de Formación Autónoma, frente a las distancias tanto con los docentes del sistema convencional como con los intelectuales aliados por lo que decidieron asumirlo desde las propias comunidades que son quienes eligen a sus promotores. Algunas regiones cuentan además con escuelas secundarias (Saforcada, 2011).

Las juntas del buen gobierno, creadas en 2003 como ámbito de autogobierno de las comunidades, son las que proveen los materiales didácticos y los docentes son alimentados, vestidos y trasladados por la comunidad, ya que no cobran salario. En esta experiencia, el Estado ha sido erradicado como principio educativo. Las comunidades y por ende el sistema escolar, se organiza por regiones, las que lo dotan de características distintivas pero a partir de principios comunes.

Según una columna publicada por Gloria Muñoz Rodríguez (2009), se han formado 363 promotores de educación, jóvenes hombres y mujeres que reciben una capacitación para dar clases en sus pueblos. Están trabajando 147 de ellos que atienden cerca de mil setecientos alumnos zapatistas.

La autonomía que plantea una educación de este tipo no se reduce a la separación del modelo educativo que el Estado impulsa, ni a la segregación sociocultural, sino que se refiere a la adopción de un discurso pedagógico autónomo basado en principios ético-sociales (Rebolledo, 2001: 21).

Dos afirmaciones recorren tanto las apuestas de los movimientos como las investigaciones desarrolladas en las principales experiencias de América Latina que sirven de fuente de inspiración a las de nuestro país. En primer lugar, la necesidad de descolonizar el saber, ocupar el latifundio del conocimiento como condición para la emancipación no sólo cultural sino para construir otros modos de conocimiento que disputen con el modelo productivo capitalista. En segundo lugar, la transformación de las luchas populares por la educación que apostaron a ampliar el acceso en la escuela oficial o construyeron estrategias de formación política por fuera de la misma. Hoy crean escuelas como parte del proyecto político de los movimientos y disputan este lugar con el Estado. Es de destacar que en nuestro país a diferencia de Brasil como antecedente recurrentemente reconocido de experiencias educativas en movimientos sociales, el acceso a la escolarización especialmente en el ámbito urbano, está extendido, por lo que las escuelas en movimientos constituyen una alternativa que seleccionan entre otras disponibles quienes transitan por ellas.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN MOVIMIENTOS SOCIALES EN ARGENTINA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Las experiencias educativas de los movimientos sociales en nuestro país se desarrollan al amparo de los procesos de pauperización social. Algunas de ellas, para atender a la primera infancia, han desarrollado una extensa red de jardines comunitarios; otras se han concentrado en la educación de jóvenes y adultos del movimiento, en algunos casos de modo abierto a la comunidad. A diferencia del origen histórico de la educación popular, las experiencias analizadas critican las posiciones más extremas del autonomismo para recuperar el carácter contradictorio del Estado como instancia de lucha política. Como expresa Thwaites Rey, “luchar en y contra el Estado, al mismo tiempo, es luchar por clausurar sus instancias represivas y ampliar lo que tiene de socialidad colectiva” (Thwaites Rey, 2004: 80)

Para sus protagonistas implica presionar sobre las fisuras del Estado por su centralidad como instancia de redistribución social –no ya como Estado evaluador–, para ampliar sus brechas de modo de garantizar los recursos para el desarrollo de un proyecto que consideren más próximo al bien común por su arraigo en los reclamos de

las bases sociales excluidas. Sin embargo, los distintos movimientos sociales han desarrollado un abanico de posturas frente al Estado que van desde la mera suplementación temporal, a la demarcación de un horizonte de lucha por transformar los intereses a los que beneficia el accionar del Estado.

En nuestro país, la relación entre los sectores populares, sus organizaciones y las escuelas se inserta, en la historia misma del proceso de escolarización y ha atravesado diversas etapas: de homología, complementariedad, síntesis y oposición entre escuela y educación popular. Los movimientos libertarios, enrolados centralmente con las corrientes anarquistas y socialistas, incluyeron reivindicaciones educativas junto a otras laborales y políticas y produjeron discursos y experiencias pedagógicas tendientes a fortalecer el autogobierno (Puiggrós, 2003; Imen, 2009) Fieles a una perspectiva en la que el poder debe construirse en las interrelaciones humanas y en acuerdos mutuos y solidarios, rechazaron cualquier signo de autoridad u opresión, para la conformación de la realidad social.

En franca crítica con el sistema educativo oficial en el que veían la sujeción de los niños por los gobernantes, los anarquistas promovieron escuelas autogestivas por fuera del sistema oficial, apoyados por algunos pedagogos locales como Julio Barcos, pero inspirados en la pedagogía española de Francisco Ferrer i Guardia que propuso: "...la creación y difusión de escuelas racionales que inculcarían a los individuos las ideas de ciencia, libertad y solidaridad, evitando transitar por el autoritarismo y el confesionalismo que reinaba en las escuelas burguesas de la época..." (A. Sardu, 2008:194).

La propuesta libertaria implicaba la coeducación sexual y de clases, una amplia libertad para los alumnos y la eliminación de premios y castigos. En palabras del propio Barco

(...) Libertar al niño de la opresión del método, el programa, la autoridad del maestro, los exámenes, es liberarlo del espíritu de rebaño, salvarlo de la uniformidad y la rutina que matan las condiciones asimilativas y creadoras de la inteligencia [] Bajo la hipocresía se cambia la palabra amo en patria y educa a los niños con el amor a la patria, la obediencia a las autoridades. (citado por A. Sardu, 2008:197).

Consideraban que esta experiencia garantizaría una nueva subjetividad emancipada de las cadenas del capitalismo pero también del catolicismo de fuerte presencia social en la España de ese entonces con la que este pe-

dagogo disputaba¹³. Ferrer i Guardia, veía esta iniciativa como un proyecto experimental y anticipatorio de la escuela del futuro y como elemento central del transformación social al propagar una cultura crítica y emancipadora a partir de una enseñanza racional y laica (Imen, 2009).

Resulta significativo que ya en esa fase del desarrollo escolar se cuestionasen los contenidos en términos de la inculcación producto del tipo de ejercicios escolares anticipando dos líneas recientes de estudio de la sociología de la educación crítica: la del currículum oculto y la de los manuales escolares. En nuestro país llegaron a abrirse tres escuelas entre 1900 y 1909. Estas propuestas desaparecieron de la mano de la represión a estos colectivos en lucha.

Al igual que los actuales movimientos sociales, corrientes como la del anarquismo colectivista arraigado en las filas del movimiento obrero, afirmaron la complementariedad entre estas experiencias sistemáticas y el valor pedagógico de la huelga general entre otras experiencias de los activistas (Cosso, 2009)¹⁴.

Los estudios sobre las propuestas formativas en movimientos sociales en nuestro país no remiten a esa historia y según relevamientos previos, el abordaje sobre los procesos político-educativos en los movimiento sociales han tenido escasa presencia en el mundo académico (Baraldo, 2009).

Las iniciativas bajo estudio cuestionan la escuela oficial tanto en sus propósitos manifiestos como en aquellos que se expresan en la gramática de la escuela y que constituyen la base de la formación de la subjetividad. Aunque no podemos decir que estamos frente a un movimiento pedagógico en tanto se ha constituido como un espacio sumamente fragmentado, hay procesos de coordinación, en muchos casos centrados en la articulación de reivindicaciones frente al Estado más que de objetivación de los proyectos pedagógicos diversos que pugnan por organizar una nueva institucionalidad educativa. No obstante, estas redes articulan debates sobre la educación popular, socializan sus experiencias y contribuyen a consolidar las propuestas emergentes

Nos centraremos en el análisis de tres experiencias en profundidad para dar cuenta del modo de construcción de lo público en el espacio escolar en cada una de ellas y las disputas en el espacio público educativo en especial, en las regulaciones hacia la escolarización.

13 Llegaron a abrirse tres escuelas entre 1900 y 1909, cuando fueron clausuradas en consonancia con la política represiva hacia los anarquistas.

14 Es de destacar que las distintas vertientes del anarquismo generaron iniciativas diversificadas –y no sólo alternativas escolares- de producción político cultural desde las cuales pretendían transformar la subjetividad obrera y generar conciencia de la explotación. Creaban espacios de expresión de oradores, prácticas artísticas como el teatro y la edición de panfletos y diarios en las lenguas propias de los obreros, en su mayoría inmigrantes; además de las acciones directas que fueron en esa etapa brutalmente reprimidas.

EDUCACIÓN, ESTADO Y AUTONOMÍA

En un contexto de exclusión social y de deterioro de los mecanismos de integración social, los movimientos sociales se organizaron desde una perspectiva autónoma nacida a partir de la resolución de las propias condiciones de vida de los sectores populares en oposición a las políticas “para” los pobres. Así expresada, la noción de autonomía revitaliza la idea de conquista del poder desde la sociedad para la construcción de otro mundo posible. Supone la lucha emancipadora de los sectores populares respecto del sistema político dominante a partir de la articulación de subjetividades capaces de confrontar con él, e implica por ende, un trabajo de lucha ideológica capaz de forjar formas alternativas de relaciones sociales que superen el rechazo individual a la propia vulnerabilidad para generar mecanismos de resistencia colectiva, con efectos relevantes para el conjunto. Estas búsquedas condujeron a la configuración de espacios sociales dotados de autonomía, ya que ésta es la dimensión central de la construcción política para un nuevo proyecto social que pretende transformaciones en el mundo del trabajo y de la sociabilidad para la emancipación de la sociedad futura. Se trata de acciones colectivas que ponen en cuestión la injusticia del sistema social vigente a través de la politización del espacio público. En el campo educativo, significó una apuesta a la formación de sujetos políticos, críticos del orden vigente a través del fortalecimiento del capital militante en las organizaciones y en los barrios.

Las prácticas concretas de los movimientos expresan distintos modelos de autonomía en términos de las dimensiones involucradas. Aunque en los orígenes la mayor parte de ellos optaba por un auto-

nomismo que reivindicaba el accionar desde y hacia la sociedad civil prescindiendo del Estado por ser garante de las relaciones de dominación social, a partir de la asunción del gobierno de Néstor Kirchner (2003) y de sus estrategias de construcción de poder¹⁵ dirigidas hacia los movimientos sociales -en especial, los más afines-, se produce una reconfiguración en los posicionamientos de las organizaciones del campo popular frente al cambio de rumbo de la política pública. Mientras algunas continúan en procesos de autoorganización que orientan su acción hacia lo social prescindiendo del sistema político; otras la combinan con la demanda al Estado y la búsqueda de financiamiento para sus emprendimientos como modo de acceso a cierta redistribución social; y hay también quienes se alían con ciertos partidos políticos para que integrantes del movimiento asuman lugares clave en cargos estatales con la pretensión de integrar los intereses populares a la gestión pública.

Según Svampa (2010), estas posiciones expresan cuatro matrices político-ideológicas¹⁶ presentes en el campo contestatario latinoamericano: la indígena comunitaria, la nacional-popular, la izquierda clásica o tradicional y, de manera más reciente, la “nueva” narrativa autonomista. En nuestro país, la matriz indígena comunitaria ha tenido escasa presencia en el campo político.

Para dar cuenta de estos matices en las dimensiones y profundidad en que se desarrollan los procesos de autogestión, algunos autores avanzan en la categorización de las dimensiones de la autonomía. Según Thwaites Rey (2004) es posible distinguir a grandes rasgos tres:

- La autonomía en relación al capital, remite a la capacidad de gestionar la producción de manera autónoma respecto del capital, ya sea en el lugar de trabajo, y en sentido amplio como clase. Consecuentemente, esta forma de autonomía con independencia del capital como instancia de mediación entre el sujeto y la producción, conlleva la idea de autogestión de los trabajadores, es decir, en su capacidad de hacerse cargo de la producción sin la presencia del patrón.
- La autonomía en relación al Estado hace referencia a la organización de las clases populares de manera independiente de las estructurales estatales dominantes, o sea, sin subordinarse a sus mandatos. Para ello avanzan en el desarrollo de estrategias por

15 Estas estrategias abarcan desde el procesamiento de sus demandas hasta la inclusión de algunas figuras claves de los movimientos en áreas de gobierno.

16 *“Por matrices político-ideológicas entendemos aquellas líneas directrices que organizan el modo de pensar la política y el poder, así como la concepción del cambio social”* (Svampa, 2008).

fuera de las condiciones materiales que oferta el Estado a través de subsidios de corte asistencialista.

- La autonomía respecto de los partidos políticos como mediadores de la acción política, desde una apuesta a la posibilidad de autoorganización de las clases populares como forma de representación de sus intereses.

Estas autonomías se expresaron en la independencia que asumieron centralmente en sus orígenes muchos de los movimientos, especialmente respecto de las estructuras sindicales, de los partidos políticos y de la iglesia (Pacheco, 2010)¹⁷. Como expresa Svampa (2010), configuran una nueva matriz sociopolítica, a partir de una narrativa -relato identitario-, que afirma la autonomía, la horizontalidad y la democracia por consenso. En este sentido, se distancian de las estructuras tradicionales de representación de intereses y “su dinámica tiende a desplegarse en la tensión inscrita entre la afirmación de un *ethos* colectivo libertario (la autonomía como horizonte utópico) y el repliegue diferencialista-identitario (la autonomía como valor refugio)” (Svampa, 2010: 12).

Este modo de construcción a la vez cultural y político, generó un nuevo modelo de militante, con anclaje territorial, con fuerte impronta cultural expresiva donde la acción directa y lo público son el ámbito de construcción de identidad, una identidad fundada en muchos casos en una “estrategia de desprecio” a las formas tradicionales de reconocimiento simbólico del capital político vinculadas con y vinculantes a una posición en la burocracia partidaria y/o estatal.

Por el contrario, construyen una importante articulación con distintos colectivos políticos y culturales.

Esta forma de militancia expresa así una vocación nómada por el cruce social y la multipertenencia, en el marco del desarrollo de relaciones de afinidad y redes de solidaridad con otras organizaciones. Su expansión, tanto en el ámbito de la comunicación alternativa, la intervención artística y la educación popular, constituye una de las características más emblemáticas de las nuevas movilizaciones sociales (Svampa, 2010: 13).

Se conforma así un nuevo *ethos* militante que aglutinará las distintas posiciones del ahora llamado campo popular y que posiciona al neoliberalismo como el enemigo inmediato (Pacheco, 2010).

¹⁷ Desde estas agrupaciones, de hecho, se llamó a no votar en las elecciones de 1999 que terminó con la era menemista.

Pero las posiciones asumidas respecto de la autonomía no son monolíticas, sino que se transforman con las modificaciones del contexto político y económico, con la acumulación de saberes, experiencias y fuerzas, dando lugar a la redefinición de las estrategias de lucha, los principios ideológicos y las acciones que los movimientos llevan adelante.

Recuperando los trabajos sobre los movimientos sociales en su conjunto, es posible reconstruir dos posiciones para pensar en las escuelas analizadas: una de carácter radicalmente autónomo y otra autogestiva.

La posición que podría considerarse como *radicalmente autónoma*, involucra en palabras de Christian Adel Mirza

movimientos sociales que hacen de la autonomía un asunto esencial, anudado en una concepción radical de la participación de las bases, el respeto a la horizontalidad, una aprehensión a toda clase de desviación burocratizadora y una visión autogestionaria que incluso se plasma en la incursión en áreas no asociadas a las tradiciones e historias de la protesta social (nos referimos a los ensayos económico-productivo, investigación, educación y capacitación de los miembros de los movimientos sociales) (Mirza, 2006: 254).

Por otro lado se encuentran aquellos de corte *autogestivo*, que *reciben o pretenden recibir recursos del Estado y los autogestionan*. Estos movimientos se mantienen al margen de las estructuras estatales y despliegan estrategias de lucha para obtener recursos que les permitan desarrollar sus experiencias productivas y educativas. Es decir, buscan

forzar al Estado a actuar “como sí”, verdaderamente, fuera una instancia de articulación social. Esto es, forzar de manera consciente la contradicción intrínseca del Estado, provocar su acción en favor de los más débiles, operar sobre sus formas materiales de existencia sin perder de vista, precisamente, el peligro de ser cooptados, de ser adaptados, de ser subsumidos” (Thwaites Rey, 2004: 11).

Para Maristella Svampa y Sebastián Pereyra, estos movimientos conforman aquello que denominan como espacio de las “*nuevas izquierdas*”, porque,

sin renunciar a la movilización ni a la producción de nuevas estrategias de acción, privilegiaron la temporalidad de la problemática barrial, preocupados por la creación de ámbitos de

formación política y esferas de producción de nuevas relaciones sociales (el “nuevo poder”, el “poder popular” o el “contrapoder”, según las diferentes formulaciones), antes que a una desigual contienda política con un gobierno fortalecido por el apoyo de la opinión pública (Svampa y Pereyra, 2005: 12).

Es decir, consideran necesario crear instancias que favorezcan la construcción de poder capaz de confrontar con el Estado, en tanto productor de recursos materiales y simbólicos que generan la producción y reproducción del orden social; a la vez que lo consideran como el referente y el espacio de negociación en el logro de conquistas sociales.

Si bien en nuestro país los movimientos radicalmente autónomos no constituyen en la actualidad una perspectiva asumida -ya que en una u otra área todos los movimientos reciben recursos del Estado-, frente a la cuestión escolar las gradaciones de autonomía se diferencian entre un polo autogestivo más adaptativo a los requerimientos estatales y otro más próximo al autonomismo radical.

Esta diferencia se expresa más que en la intención de recibir recursos del Estado que es el punto común a todos, en el modo y el destinatario de dichos recursos. Por un lado, aquellos que, como el MTR, aceptan recursos del Estado para los emprendimientos productivos en tanto consideran que no cercena su capacidad autogestiva, mientras que el campo escolar estima que la obtención de salarios para los profesores podría introducir mecanismos de control que desarticularían las pretensiones autogestivas del bachillerato y apuestan a un financiamiento integral. Es decir, no son radicalmente autónomos en tanto presionan sobre el Estado, pero rechazan la intromisión del Estado en la decisión respecto del uso de los recursos. Por otro, aquellos que tendieron a la creación de propuestas educativas que cuando asumen el formato escolar y por ende disputan con la oferta estatal, le reclaman al Estado el reconocimiento y financiamiento de sus experiencias educativas, en tanto garante de la educación, a través de la lucha por salarios docentes y becas estudiantiles. Es decir, se pretenden autogestivos en el plano pedagógico, pero se integran a las estructuras estatales en el plano laboral docente.

En las experiencias educativas de nuestro país, no aparecen proyectos de tipo “autonomista” que sostengan que el cambio radical se produce de manera independiente de las estructuras del Estado; todas las experiencias pretenden reconocimiento oficial a la vez que autonomía organizativa, lo que les plantea una tensión constitutiva entre su proyecto político y la inserción en una esfera altamente regulada como lo es el sistema escolar.

Desde una u otra perspectiva, los movimientos confrontan en el campo político educativo con las concepciones acerca de la inclusión educativa e intentan a través de sus luchas ampliar los intersticios del debate acerca de qué se entiende por derecho a la educación. El cuestionamiento central radica en su arraigo en la matriz liberal de la ciudadanía fundada en los derechos de propiedad, por eso pretenden avanzar hacia el reconocimiento de formas de organización política colectivas que superen la integración al Estado en tanto individuos. La construcción de proyectos sociales colectivos y que adicionalmente contribuyan a la construcción de políticas públicas populares aparece como el desafío que asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales.

El modo como los movimientos intentan incidir en el campo político educativo opera en el marco de la institucionalidad vigente. Uno de los cambios más relevantes que produjera la reforma de los '90 en educación remite a una fuerte desestructuración de la educación pública. Tal es así que en la Ley Federal de Educación se erradicó del texto jurídico el término "educación pública" para distinguir los servicios según su gestión: estatal o privada. En sus orígenes, el concepto de escuela pública se asoció a la escuela estatal como proyecto de integración social y espacio de materialización de derechos ciudadanos. La escuela privada en cambio, representó el saldo de la disputa con la Iglesia en el marco de la conformación de un sistema educativo de bases liberales que reconoció la libertad de enseñanza y situó en la esfera privada la profesión religiosa; avanzando a lo largo del siglo en la subvención a sus instituciones y llegando a demandar un rol subsidiario para el Estado en educación (Feldfeber, 2011). El debate sobre el bienestar de la sociedad y sobre cómo construir "lo común" quedó como objeto de discusión de la entonces denominada educación pública mientras la privada inició el largo camino de reclamo de la función subsidiaria del Estado. Aunque la escuela pública fue fuertemente criticada en tanto se institucionalizó como parte de las políticas de servicios universales pero cada vez mas estratificada, cuestionándose así su efectiva representación de lo "público", su desaparición como utopía social de igualdad deja paso a la colonización del espacio público por los intereses privados (Feldfeber, 2003). Y lo ha hecho de modo tan potente que la nueva Ley de Educación Nacional que se propuso revertir los procesos privatistas y fragmentadores generados por la reforma anterior no dio marcha atrás con esta medida.

Si la política neoliberal significó la autorresponsabilización y la autoorganización de los pobres, las luchas por el reconocimiento oficial que encaran estos colectivos implican una re-responsabilización del Estado pero ahora bajo el control popular.

El primer paso es acercar la escolarización a los sectores populares, transformando la concepción de lo educativo como un proceso intramuros, que acontece exclusivamente al interior de “las escuelas” como unidades del sistema educativo. Se establecen en los espacios de militancia barrial de los movimientos: alfabetización, primarias y bachilleratos de adultos, jardines comunitarios, entre otros, que funcionan en comedores, casas de militantes, empresas recuperadas, etc. Es decir, funcionan en los territorios mismos de la organización y, aunque con dificultades, se proponen articular la participación en los distintos ámbitos de acción que organiza el movimiento. En su lucha por el reconocimiento oficial han generado mecanismos de confrontación y demandas hacia el Estado, desde marchas, clases públicas, asambleas abiertas. Su relación con los distintos gobiernos ha estado signada por fuertes discusiones en torno al reclamo de financiamiento, la titulación y el salario docente.

Creadas como estrategias de formación en el marco de los proyectos políticos de los movimientos, las experiencias expresan en términos discursivos la lucha en el campo de la educación por generar propuestas de escolarización capaces de aportar a la generación de sujetos políticos, críticos y autónomos, que pugnen por superar las diferentes formas de opresión social. Se gestan por fuera de la esfera estatal y de las instituciones establecidas, creando propuestas peculiares y pujando a posteriori por su reconocimiento oficial. El vínculo con el Estado es fundamentalmente de confrontación. Pretenden recibir recursos del Estado y autogestionarlos. En palabras de sus protagonistas.

“Porque popularmente, lo que se trabaja a nivel de bases es bien claro: nosotros ponemos la política, el estado pone la plata. (...) Si el Estado nos impone una agenda es porque nosotros estamos débiles y no se la podemos imponer nosotros, no es un problema del Estado sino nuestro. Eso en términos populares, en términos teóricos es más elaborado, más complejo, pero la idea es la misma. Por un lado el Estado es como un enemigo concreto, material, simbólico. (...) Uno combate contra el Estado. Pero a la vez el Estado ocupa en la sociedad una función, que en la medida en que nosotros no construyamos otra sociedad (...) el Estado esta ahí. Entonces si vos resolvés las cosas que tendría que hacer el Estado, en un punto estás como siendo funcional a las políticas neoliberales. (...) Ser autónomo y no pedirle al Estado que cumpla con su función, no es una autonomía que confronte contra el Estado. A la vez exigirle al Estado que haga las cosas pero desde un lugar paternalista es decir: “resolveme todos los problemas”. También es contradictorio a la autonomía. Porque

entonces vos lo que haces es constituir un grupo que gestione los baches del Estado. (...) Un poco la idea siempre es esa: confrontar contra el Estado, tratar de arrancarle reivindicaciones, en el sentido que materialmente el Estado haga aportes que después la propia organización popular los pueda resignificar y trabajar desde otro lugar. Hasta ahora, siempre el acuerdo ha sido no intervenir dentro del Estado". (Referente del FPDS y docente del Bachillerato Roca Negra)

Algunos son aún más críticos:

Hay que diferenciar. Nuestros jardines están en gestión asociada con el Estado. Uno puede inferir que estamos participando en programas con el Estado. Cosa muy diferente que hace Barrios de Pie que es un movimiento, como tantos otros, afines al gobierno de turno y que de alguna forma reciben del Estado. Me parece que lo de estos movimientos es una política diferente a la nuestra. Nosotros llegamos hasta donde no está puesta en duda nuestra autonomía respecto del Estado. Y cuando el Estado intente controlar nuestros espacios educativos, bueno, ¡ahí se verá la ruptura lisa y llanamente! Porque, nosotros no vamos a participar, pero no por el gobierno que esté momentáneamente en la administración o como jefe de Estado. A nosotros nos parece que el objetivo político nuestro movimiento es cambiar radicalmente el país. Y el Estado es un botín de guerra de las clases antagónicas, no es un centro mediador entre las dos clases. (Integrante MTR).

Esta dimensión de la autonomía se relaciona con la participación y el poder, implica la construcción de un escenario donde los actores según sus intereses construyen los problemas y toman decisiones. Este proceso requiere que los distintos actores cuenten con recursos para hacerlo y estrategias para la construcción y distribución de los recursos necesarios para la participación (Tenti, 2001).

El bachillerato es un aporte más a la construcción de un movimiento, que es un aporte más a la construcción de una organización popular, es un aporte más al intento de transformación de las relaciones sociales" (Referente del FPDS y docente del Bachillerato Roca Negra).

Desde allí cuestionan el derecho a la educación por su arraigo en la matriz liberal de la ciudadanía fundada en los derechos de propiedad. Estos colectivos pretenden avanzar hacia el reconocimiento de

formas de organización política colectivas que superen la integración al Estado en tanto individuos. La construcción de proyectos sociales colectivos y que adicionalmente contribuyan a la construcción de políticas públicas populares aparece como una de las cuestiones más complejas del desafío que los movimientos sociales asumen respecto de la superación de la democracia liberal, asentada en la lógica contractualista de sujetos individuales.

Una de las cuestiones comunes que estas experiencias ponen en juego es la escolarización como un proceso intramuros, que acontece exclusivamente al interior de “las escuelas” como unidades del sistema educativo. Se trata de la creación de experiencias educativas que pretendan ser parte de la educación formal pero que se establecen en los espacios de militancia barrial de los movimientos: alfabetización, primarias y bachilleratos de adultos, jardines comunitarios, entre otros, que funcionan en comedores, casas de militantes, empresas recuperadas, etc.

LO PÚBLICO EN EL ÁMBITO COTIDIANO DE LAS ESCUELAS: AUTOGESTIÓN Y AUTOGOBIERNO

Una de los cambios más relevantes que ha generado el neoliberalismo ha sido la transformación de la sociabilidad, modificando las representaciones sociales, las prácticas y las normas y valores que regulan la convivencia social. En este escenario, para los nuevos movimientos sociales la construcción de lo público no resulta un mero espontaneísmo, sino que requiere la construcción de un capital específico que algunos autores han denominado “capital militante” y que implica la adquisición tanto de una serie de recursos como de habilidades capaces de ser movilizados en la elaboración tanto de una posición política como para su expresión en el espacio público (Poupeau, 2007).

Este capital se pone en juego en el campo político, que a diferencia de las décadas anteriores vive una crisis de representación ligada entre otras cuestiones a la crisis del trabajo como integrador y del sindicalismo como ámbito de articulación de intereses. Pero a diferencia del capital político requiere compromiso, nace de la autoridad reconocida por el grupo

incorporado bajo las formas de técnicas, de disposiciones a actuar, intervenir, o simplemente obedecer, recubre un conjunto de saberes y de saber-hacer movilizables durante acciones colectivas, luchas inter a intra-partidarias, pero también exportables, convertibles en otros universos, y así, susceptibles de facilitar ciertas reconversiones (Poupeau, 2007: 41).

De hecho, los Bachilleratos populares y la tecnicatura analizadas funcionan en los territorios mismos de la organización y, aunque con dificultades, se proponen articular la participación en los distintos ámbitos de acción que organiza el movimiento. En su lucha por el reconocimiento oficial han generado mecanismos de confrontación y demandas hacia el Estado, desde marchas, clases públicas, asambleas abiertas. Su relación con los distintos gobiernos ha estado signada por fuertes discusiones en torno al reclamo de financiamiento, la titulación y el salario docente.

EL CASO DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN EN AGROECOLOGÍA DEL MOCASE-VÍA CAMPESINA¹⁸

El movimiento campesino de Santiago del Estero Vía Campesina (MO-CASE-VC) surge frente al avance de la concentración de tierra y capital en la agricultura argentina, producto de un nuevo modelo productivo que se expande a partir de la hegemonía de la agroindustria y los procesos de globalización de la economía. Esta concentración se agudiza con las dictaduras cívico militares cuando se flexibilizaron las leyes de arrendamiento de la tierra, y se consolida hacia los años '90 en pleno auge del neoliberalismo. Santiago del Estero se configuró históricamente en base a un modelo extractivo y dependiente debido a su peculiar inserción en el mercado capitalista como proveedora de maderas duras. Se subordinó a las necesidades de la región pampeana y de los capitales extranjeros para los ferrocarriles que necesitaba dicha región. La ordenación poblacional en base al obraje forestal, conformó un escenario de grupos aislados que dificultó la organización de los sectores populares y los mantuvo alejados de las leyes laborales vigentes (Michi, 2008).

El nuevo modelo agroalimentario constituye un sistema cada vez más controlado por parte de grandes empresas transnacionales, que monopolizan las distintas actividades productivas que van desde la producción hasta la comercialización y distribución pasando por los insumos y paquetes tecnológicos del proceso agropecuario (Giarraca y Teubal, 2006). El "arrinconamiento de la producción familiar" es el resultado de este modelo (Giarraca, 2008), centrado básicamente en el monocultivo de la soja para la exportación, por la alta rentabilidad, que va desalojando a las poblaciones que ocupan históricamente los montes y a los pequeños campesinos que se han ido endeudando a la par de los intentos de adecuación al nuevo modelo de producción agroindustrial. A ello se sumó un sistema político que fue cómplice de este modelo y gobernó la provincia desde mediados del SXX hasta el 2003.

18 El trabajo de campo fue desarrollado junto con Alejandro Burgos.

El avance del nuevo modelo productivo sobre las tierras de los productores independientes se vio facilitada por la tenencia precaria de la misma. Según Barbeta (2006), el 55% de las explotaciones agropecuarias presentan esta situación, la que resulta de difícil transformación por las vías institucionales establecidas. Si bien el derecho posesorio encuadrado en el código civil, conocido como prescripción veinteañal, permitiría hacer valer la larga presencia de los campesinos en sus tierras, las que debieran ser otorgadas por posesión continua de al menos veinte años, ello requiere complejos procesos jurídicos para lograr la titularidad del inmueble, que los campesinos no tienen posibilidades económicas, culturales ni de tiempo para desarrollar (Michi, 2009). En este contexto, la lucha por la tierra es lo que dio origen al movimiento y desde allí avanzaron hacia la proyección de utopías sociales de mayor alcance: *“En principio era el problema de la tierra. Hay compañeros que hacían la gestión y estaba el equipo jurídico. Era ir viendo cómo a todos los problemas le dábamos forma de solucionarlos”* (Integrante Secretaría de Educación).

Los desalojos comenzaron ya en la década de los '60 de modo silencioso en tiempos en que los campesinos no reivindicaban su propiedad y se acrecentará con la ampliación de la frontera agropecuaria. Sólo en algunos puntos de la provincia, se desarrollarán incipientes organizaciones que lograrán detener los desalojos e iniciarán procesos de lucha que poco a poco generarán acciones para mejorar las condiciones de vida y se convertirán en el germen del MOCASE. Su acta constitutiva data de 1990 y nueve años después en el Primer congreso, se evidenciarán las primeras disputas internas vinculadas con sostener una organización jerárquica u horizontalizarla y el acercamiento o no al Programa Social Agropecuario. Dos años después estas disidencias llevarán a la subdivisión del movimiento (Michi, 2008).

Para estas organizaciones y movimientos campesinos/indígenas “la lucha por la tierra se enmarca en una disputa más general por un conjunto de distintos bienes naturales. Incluso, es interesante tener en cuenta cómo va surgiendo en los conflictos concretos un cuestionamiento más amplio al modelo de agro que presupone el despojo de tierras de los campesinos e indígenas, el desmonte, o un tipo de uso del ambiente destructivo de la vida” (Domínguez y Sabatino, 2008: 41). Este modelo propone recuperar el saber indígena y construir un modelo a la vez rentable y sustentable ambientalmente, incorporando la tecnología para intensificar y diversificar la producción. Los movimientos campesinos en Argentina recuperan este modelo y lo enmarcan en el reclamo por la soberanía alimentaria, la tierra, la salud, la educación; en confrontación con

“un modelo de explotación y de dominación que es el capitalismo. Que ha impuesto a costa de mucha vida y pérdida de nuestra diversidad. ‘Biodiversidad’ decimos nosotros. Estos monocultivos que los chicos lo estaban compartiendo. Somos un conjunto de comunidades que estamos peleando y que queremos una vida distinta a la que promueve el capitalismo” (Integrante Secretaría de Educación).

Se trata de un nuevo paradigma que involucra adicionalmente la regeneración de los recursos de la comunidad y que en el caso de los nuevos movimientos sociales se ancla en las estrategias horizontales y solidarias de organización y toma de decisiones.

“Hay una empresa, una se llama Madera Dura del Norte. Son dos empresas que decían que eran dueñas de más de 75.000 hectáreas. Son más de 75 familias. Entonces nos empezamos a organizar. Así como nos organizamos con la defensa de la tierra también por la educación, salud, por el agua, por todo” (Estudiante de 3° año).

Entran así en tensión dos dinámicas en la agricultura. Por un lado, la agricultura capitalista-empresarial-industrial de tipo capital intensiva y a gran escala, orientada al mercado internacional; por el otro, aquella en que el agricultor continúa siendo un factor relevante y que se encuentra en disputa con la agricultura transgénica. El concepto de territorio adquiere aquí un sentido central para comprender la diferencia, en tanto expresa la dimensión político-económica y simbólico-cultural de espacio de la vida, de producción y reproducción (Burgos, 2010).

La recuperación de la propia cultura y las tradiciones campesinas como fuente para luchar por otro modelo de sociedad se contraponen a las políticas “para pobres” basadas en el asistencialismo que opera sobre las consecuencias sin cuestionar las causas estructurales que destruyeron el modelo agrario de estas comunidades. Se configuran así relaciones subalternas a la vez que se genera mayor distancia con otros sectores sociales que depositan en la política social neoliberal la causa de los problemas de la subsistencia desplazando la mirada de las causas económico-políticas del proceso de desplazamiento de las comunidades de sus tierras.

“Con esto de los planes sociales ha desaparecido. Ya no tienen sus quintas, plantas frutales o sus propias verduras, gallinas, huevos. Eso se ha perdido. Dependen más de ese plan que de autogestionarse sus cosas por medio de ellos” (Delegada SUTESA, gremio docente de Santiago del Estero).

Las comunidades se organizan en centrales que articulan de manera horizontal y a través del trabajo en Secretarías, abordan dimensiones específicas de su lucha. La Secretaría de Formación se crea en el 2004 y se encarga de los ámbitos de formación política y productiva y lanza en el 2007 la Escuela de Agroecología.

“Ver que es lo que estamos necesitando también como movimiento. Tener compañeros y compañeras que puedan sostenerse en su territorio con toda la cuestión productiva. Y de ahí surgió lo de agroecología (...) Y veíamos la necesidad y la fuerza de hacer fuerte el proyecto desde lo campesino. Celebrarlo, promocionarlo y llevarlo a todos los rincones. De esa manera empujar aquello que el opresor haya avanzado en nuestras cabezas y en nuestro propio ser, y revertir eso. (...) Y en ese proceso se fortalece esto y se configura la vida campesina. En la cabeza de todos. En ese encuentro con el propio saber que esta en el otro. Porque ellos se encuentran con su propio saber cuando dialogan con sus compañeros. Y se encuentran con dudas también en el dialogo con el compañero de banco, de taller o de ronda” (Integrante Secretaría de Educación MOCASE-VC).

El nacimiento de la escuela de Agroecología puede ser comprendida como reacción a los llamados “ ‘procesos culturales silenciados’, es decir, aquellos mecanismos históricos de exclusión culturales, institucionales, económicos y políticos –formales e informales- de la/os campesina/os, colona/os e indígenas sobre el derecho a la tierra” (Bidaseca; 2007). Las primeras preocupaciones que según relatan dieron origen a la EA, estuvieron vinculadas con la “negatividad”, es decir, con la falta de oferta, con el significativo ausentismo cuando hay escuelas y en la discriminación hacia los integrantes del MOCASE-VC. La EA asume el formato de escuela de alternancia, donde se trabaja durante una semana al mes, en la que los estudiantes se trasladan a la central de Quimilí¹⁹ y permanecen allí compartiendo la vida a lo largo de todo ese tiempo. La EA dura tres años. Sus docentes son del movimiento, o “amigos” como denominan a quienes articulan comprometidamente con él aunque no pertenezcan a sus comunidades de base. La mayor parte de ellos se formaron en otros ámbitos, incluso no todos son campesinos, pero son aliados y asu-

¹⁹ Quimilí es una localidad situada a 200km al norte de la capital de Santiago del Estero, donde funciona la primera central y por ende la más importante del MOCASE VC. Cercana a la frontera con el Chaco donde también radican movimientos campesinos, viven unas 10mil personas.

men el proyecto. Cuentan con el apoyo de estudiantes universitarios –denominados brigadistas– que colaboran con las clases y con la sistematización de lo que se va desarrollando, y en los meses de receso, trabajan en las comunidades para relevar necesidades y ayudar con las tareas de la EA. De este modo, el vínculo con la universidad no es el de los titulados que enseñan a los que no lo están, sino que los propios brigadistas se van formando en el marco del movimiento, y en algunos casos, se integran a él.

La experiencia educativa se vincula orgánicamente con el movimiento que funciona a partir de la organización en comunidades de base, que son las que definen quiénes asisten a la EA y articulan las demandas de aprendizaje. En relación a esto último, los saberes se organizan en función de los requerimientos de la vida cotidiana y de sus luchas, dando respuestas a dos problemáticas: la debilidad de la educación pública en las zonas rurales de Santiago del Estero y la necesidad de fortalecer la formación política y técnica de los militantes para potenciar las luchas y generar las condiciones para la soberanía alimentaria. Expresa de este modo, la imposibilidad de escisión entre lo político y lo educativo (Michi, 2004).

“La formación se da en términos de política... uno con las necesidades de la misma realidad campesina que tiene que ver con lo desapropiado que son los espacios de formación en las zonas rurales y de población campesina. (...) Terminan siendo un paradigma educativo que promueve la migración, el vaciamiento de las zonas rurales y que los chicos no se sientan cómodos y contenidos; en los proyectos y sueños que se juegan en un espacio educativo tal como esta concebido. Y el otro plano me parece que tiene que ver con cuestiones más del movimiento que han ido surgiendo de las necesidades de los jóvenes. En el hecho mismo de los jóvenes involucrándose en la organización. Han ido surgiendo me parece que necesidades de actividades, de contención, de empezar a desandar éste camino de distintos niveles de formación” (Integrante área de formación de la Secretaría de educación).

-“Yo veía mucho esto y se le daba mucha importancia. Y la escuela es la oportunidad donde podemos aprender cosas reales.

- Reales, ¿en qué sentido?

- Que las puedes usar en tu comunidad. Eso se ve, que la enseñanza, las áreas, todo lo que se enseñan es útil para el campo donde vivimos”. (Estudiante 2º año).

Actualmente, el MOCASE/VC se organiza en comunidades de base en diez departamentos de Santiago del Estero, que se articulan en cinco centrales (Burgos, 2010). Es el movimiento a través de sus emprendimientos colectivos quien sostiene económicamente la tecnicatura.

En su tránsito por la EA, conforman una nueva experiencia educativa desde la que resignifican críticamente su paso previo por la escuela oficial, centralmente por lo que visualizan como el sometimiento de la cultura campesina a las categorías dominantes, configurando una experiencia educativa que los doblega (Dubet y Martuccelli, 2004).

“Eso de compartir algo, de decir algo te corregían y dejaban como que “que habla sino sabes”. Porque cuando vos hablas con gente de campo compartís términos que sólo la gente de campo sabe. Entonces la maestra te corregía o se te reía. Y te hacía escribir esa palabra como si estuviera mal. Y los compañeros se reían” (Estudiante 1º año).

De hecho, el propio gremio docente local, el SUTESA, percibe un escaso compromiso de los maestros con la compleja realidad social de la zona; en muchos casos porque la propia intensificación del trabajo docente. Incluso no está en la agenda política el trabajo con movimientos sociales. Al momento constituye una experiencia que abordan de manera aislada las escuelas próximas al territorio donde el MOCASE-VC expresa una mayor movilización:

“Justamente porque trabajaban juntos en el derecho por recuperar las tierras. Porque a las escuelas también les tocaba. Perdían la posición que tenían en ese lugar en el terreno. Estuvieron más junto y un contacto más fuerte. Ellos estuvieron acompañando. Estuvo hace 7 años atrás León Gieco cuando estuvo la carpa. La escuela no funcionaba (...) Funcionaba en la carpa acompañando al movimiento” (Delegada Sutesa Añatuya).

El tránsito por el movimiento y sus distintos ámbitos formativos contribuye a generar un nuevo capital simbólico, a ampliar el capital social y fortalecer la lucha.

“El proceso fue muy fuerte para nosotros de parte de jueces de policías. Hemos sufrido muchos atropellos y nos han pegado. Hemos tenido dos experiencias que han sido muy fuertes. Han llevado a dos compañeros presos y mi papá también ha ido preso. Como a la una o dos de la madrugada han entrado a mi casa y nos han pegado y llevado. Esa vez han llevado a 17 compañeros presos. Eso a nosotros como familia nos ha dado más fuerza. Y

después que nos han pegado yo sufría porque mi madre sufría de ver que yo estaba tirado en el piso esposado, y que nos pegaban. Yo sufrí por mi hermana y mi mamá. Pero yo lo tomaba con calma porque sabía que no había matado a nadie. Sólo defendíamos nuestros derechos. Y ahora estamos firmes para seguir luchando como familia y como todas nuestras comunidades campesinas” (Estudiante 3º año).

Quienes participan del movimiento tienen ámbitos de encuentro con otras organizaciones campesinas –y algunas urbanas-, ya que son parte del Movimiento Nacional Campesino Indígena²⁰ y articulan con la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo) y a La Vía Campesina Internacional. Todos estos espacios colaboran con la configuración de una identidad colectiva militante más visible y potente que en otros movimientos, debido probablemente a la articulación entre experiencia educativa, movimiento y vida cotidiana, así como por la existencia de prácticas ancestrales, sostenidas en los márgenes, en modelos productivos de mera subsistencia y que en el marco de la apuesta colectiva, son recuperadas, articuladas con nuevos saberes y prácticas, y resignificadas en un proceso en el que disputan la homogeneidad epistémica, visibilizando formas silenciadas de entender el mundo que se recuperan e instalan en el seno de la lucha política.

Este proceso de politización de los jóvenes en el ámbito de la EA, aunque también de los campamentos de jóvenes o la escuela de la memoria histórica²¹, juega un rol central en la repolitización de sus comunidades y por ende, en el fortalecimiento del movimiento en su conjunto, ya que son los encargados de recuperar y revitalizar las prácticas comunitarias y familiares y construir su ligazón con las luchas más generales.

“Hay una ayuda permanente y un sostenerse en los miedos y las vergüenzas de forma colectiva. Esos elementos terminan haciendo al contenido y termina consolidando el proceso organizativo. Porque a su vez los chicos que vienen a la escuela por más que tuvieron un rol poco visible vuelven a su comunidad y se

20 El Movimiento Nacional Campesino Indígena está conformada por el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (MOCASE-VC), el Movimiento Campesino de Córdoba (MCC), la Unión de Trabajadores Rurales Sin Tierra (UST) de Mendoza y San Juan, la Red Puna de Jujuy, Encuentro Calchaquí de Salta, Mesa Campesina del Norte Neuquino, Movimiento Giros de Rosario y Organizaciones Comunitarias Urbanas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires.

21 La primera está destinada a la formación de militantes de base, mientras que la segunda se propone la socialización de quienes recién se integran al movimiento.

transforman en referentes. O sea, potencian la organización en el territorio” (Integrante Secretaría de formación).

“Primero en la familia misma empezamos a poner en práctica lo que llevamos de aquí. Después en la comunidad. Toda comunidad y centrales saben que estamos aquí. Y somos parte de todo. Todos los días estamos bajando información” (Estudiante 3° año).

Sin embargo, la presencia marginal de la matriz comunitaria, a través de las organizaciones indígenas en nuestro país (Svampa, 2010), genera escasa visibilidad de estas apuestas y muy baja presencia en el espacio público. Desde el movimiento, consideran que la formación de maestros campesinos, desde el movimiento, podría configurar una alternativa para transformar la escuela pública y evitar los procesos de segregación no sólo de la cultura, sino en los últimos tiempos además, la estigmatización de los estudiantes cuyas familias componen el movimiento.

“Todo un equipo de compañeros que ha empezado a sistematizar los problemas que se venían planteando en los distintos secretariados, en las distintas centrales en el tema de la educación; de la escuela rural, qué si el maestro iba o no iba, o que si iba y no daba nada o basureaba a los chicos, o a separarlos si son del MOCASE. (...) La idea era ir construyendo esto de la universidad campesina. Un primer momento ha sido de poder formar compañeros de nuestras comunidades para maestro campesino. Y tener un reconocimiento de parte del Estado. Empezar a tramitar para que se pueda tener un reconocimiento de esto y poder realmente trabajar en la escuela. Y ahora estamos en esas gestiones. Luego viendo que vamos pasando el tiempo y hay demandas concretas sobre todo de la juventud. De no irse de sus comunidades para estudiar. Querer estudiar, pero no quererse ir” (Integrante Secretaría de Educación del MOCASE-VC).

Estas propuestas no han permeado el gremio local ni han generado transformaciones o interlocuciones significativas con el gobierno provincial.

Cuatro dimensiones constitutivas de la EA en particular definen la radicalidad de esta experiencia: la redefinición de cuándo, cómo, quién y qué se enseña y se aprende. Respecto de la primera cuestión, la experiencia educativa se vincula orgánicamente con el movimiento en un circuito que puede denominarse como comunidad-escuela-comunidad (Burgos, 2011) o, como analiza Michi (2008) para el caso del MST,

una complementariedad entre dos tiempos de formación: el Tiempo-Escuela y el Tiempo-Comunidad. Esas expresiones dan cuenta de un proyecto que nace en la comunidad, se materializa en la escuela para generar cambios en la comunidad, la que a su vez genera cambios en la escuela a partir de sus necesidades y demandas. Más específicamente, la EA se gesta a partir de definiciones que se toman en las comunidades de base y que involucran tanto la decisión sobre quiénes asisten hasta qué aprendizajes requieren, aunque a lo largo de las observaciones no se verificaron demandas específicas de las comunidades. A su vez, la comunidad asume la responsabilidad de acompañar la escolarización, generando los espacios para compartir lo aprendido en la EA a través de reuniones en la central correspondiente, de carácter mensual o quincenal, para aportar saberes hacia la EA y para implementar algunas de las propuestas que desde la EA se hacen para fortalecer la producción (cercamientos, vacunación, etc.). Pero además funciona vía lo que podríamos denominar como validaciones mutuas en tanto la legitimidad de la escuela se construye en el aporte de la misma al fortalecimiento de las comunidades de base y el proyecto político del MOCASE, a la vez que los saberes de las comunidades (en algunos casos se los denomina como los saberes ancestrales) son validados y reconocidos en las definiciones de los contenidos escolares de la EA, marcando la diferencia con las escuelas convencionales. De este modo, la formación no acontece sólo en la escuela, sino a través de esos dos tiempo-espacios equivalentes que son escuela y comunidad.

EL BACHILLERATO POPULAR ROCA NEGRA DEL FRENTE POPULAR DARÍO SANTILLÁN²²

El Bachillerato Roca Negra funciona en el marco del MTD de Lanús, uno de los tantos MTDs nacidos a fines de los '90. Se localiza en los barrios próximos a Roca Negra, creados a partir de ocupación de tierras debido a la falta de acceso a la vivienda en los sectores más excluidos, centralmente en los barrios La Fe, Urquiza, Gonnet y La Torre en Monte Chingolo. A través de la articulación de emprendimientos productivos y comunitarios intentarán resolver la sobrevivencia en contextos de desempleo masivo a la vez que ensayarán otras formas de relación laboral. Participan activamente entre 50 y 80 familias. El emprendimiento más conocido es una bloquera, en la que trabajaba Darío Santillán, uno de los militantes que fuera asesinado por la represión policial en el 2002, la que tuvo un impacto político de tal magnitud que condujo a la convocatoria de elecciones anticipadas (Hernández y Pacheco, 2009).

22 La primera etapa del trabajo de campo fue desarrollada junto con Mariel Karolinski.

El MTD de Lanús integra el FPDS, que se organiza en el año 2004, como frente multisectorial. En tanto Frente, se trata de un movimiento diverso, que pretende aglutinar las distintas expresiones de lo popular que aunque tiene como matriz a los desocupados, también incluye a los precarizados, a los trabajadores explotados, a los trabajadores rurales, a los asalariados, a los intelectuales militantes, estudiantes etc.

El FPDS surge en el año 2004 nucleando a algunos Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs) que formaban parte de la Coordinadora “Aníbal Verón”, en confrontación por un lado con las organizaciones sociales que se articularon con el gobierno de Néstor Kirchner, a la vez que por fuera de los aparatos político-partidarios de los partidos de izquierda. Es sus inicios concentró organizaciones piqueteras coordinando las movilizaciones por más planes sociales, de allí que inicialmente se llamara “Espacio Piquetero Independiente”; para luego constituirse como FPDS (2005) como espacio que articula las áreas de formación, salud y productiva de los diferentes MTDs. Se postula como independiente de los partidos políticos, la iglesia, los sindicatos y el Estado. Se concibieron a si mismos como una apuesta multisectorial al cambio “desde abajo”.

Se organiza en asambleas de base y áreas operativas, con una perspectiva horizontal.

“Nosotros tenemos una concepción así como la metáfora de la pirámide invertida para la construcción. La asamblea del grueso esta arriba no abajo. En todo caso el vértice que serian las áreas más operativas y todo eso es lo que esta abajo, porque en realidad intentamos responder a los mandatos más de base. (...) Nos comprometemos como movimiento y después esas cosas la va operativizando un área y un conjunto de compañeras y de compañeros que van refrendando las discusiones y los acuerdos del marco grueso o no refrendándolos y discutiéndolos para cambiar la práctica, pero un poco el chiste no es estar haciendo una asamblea cada vez que se pierda una pala de la huerta” (Docente e integrante FPDS).

Esta estrategia organizativa, intenta articular y superar la tensión entre la democracia directa y la capacidad de acción, combinando instancias de participación de base, con grupos más resolutivos.

En el año 2006 (dejando las movilizaciones de lado), el FPDS se integró al Plan “Manos a la Obra” del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, con el objetivo de impulsar sus propios emprendimientos productivos. Hoy son parte del Plan “Argentina Trabaja”. Desde la perspectiva de los MTD’s, lo que desarrollan son “talleres producti-

vos”, término con el que pretenden diferenciarse de la lógica de los “microemprendimientos” a efectos de configurar una concepción comunitaria y no capitalista del trabajo. Se proponen en esos ámbitos la articulación de redes que doten de sentido a una identidad colectiva, y democratizen las relaciones sociales.

En la actualidad, el FPDS lleva adelante más de 100 emprendimientos y promueven la construcción de redes de comercio para vender sus productos. Para ello mantienen estrechas relaciones con el MOCASE-VC, la Red Puna, productores independientes de la provincia de Formosa, Misiones, con el MST de Mendoza y el movimiento campesino de Córdoba.

La experiencia analizada, funciona en un predio recuperado en el que conviven diferentes emprendimientos de trabajo y comunitarios como el taller de serigrafía, la herrería, una huerta comunitaria para comedores comunitarios, una bloquera, talleres de arte para niños/as y adolescentes. A partir del 2007 se crea allí el Bachillerato Popular Roca Negra que asume el formato de los CENS.

La organización y los contenidos de la experiencia son concebidos como dimensiones centrales de la propuesta formativa, actuando conscientemente sobre los marcos que condicionan el accionar de los agentes en un espacio social determinado, alterando las estructuras convencionales en las que se desarrollan las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje y promoviendo la valoración y generación de otros tipos de capitales.

Dos atributos de la organización de la experiencia expresan la materialización de estas intenciones: el trabajo docente en áreas y la articulación entre mecanismos de toma de decisiones y puesta en práctica de las mismas de carácter asambleario con grupos operativos. Se trata de dos dimensiones relevantes al propósito de “reterritorialización” en términos de un espacio social en el que se potencie la autodeterminación colectiva y donde se expresa la peculiaridad del bachillerato que es la reflexividad sobre los procesos políticos que hacen a la organización de la alternativa escolar.

En la definición de bachillerato popular se pone énfasis en los orígenes del mismo como construcción en la práctica de los movimientos sociales. Se trata tanto de generar las condiciones para que los compañeros tanto militantes como del barrio puedan concluir la escuela secundaria, como promover una experiencia popular y emancipadora en los espacios del movimiento. Se inscriben tanto militantes como gente de los barrios cercanos, barrios que en algunos casos han sido construidos en terrenos tomados.

“... concientemente intentamos todos los días tener una práctica de construcción del poder que entienda que somos sujetos históricos y eso quiere decir que somos sujetos hoy. Para nosotros la formación es un ámbito en dos sentidos: formación es una dimensión de la lucha, que nos formamos cuando estamos en una reunión pensando, planificando el mes o año de trabajo, en un corte de ruta, cuando nos estamos encontrando con un compañero para tomar mates y charlar de la vida o cuando estamos amasando pan. En todos esos momentos hay una dimensión de la formación que hace a la lucha cotidiana y al hacer de todos los días. Y también hay ámbitos entre comillas más formalizados, institucionalizados de formación” (Docente e integrante FPDS).

Esta experiencia constituye una oportunidad de participación política para todos los que participan en el bachillerato, en especial para los docentes

“En el caso de Roca todos lo hacen por una cuestión de militancia, en segundo lugar, algunos por adquirir experiencia docente, una experiencia profesional que es increíble para muchos... también hay personas dando clase que en el ámbito formal no podrían dar clase, por la cuestión de acreditación. Somos muy pocos los que realmente tenemos una acreditación...” (Docente FPDS).

Tal como muestran otras investigaciones, es probable que la articulación entre docencia y militancia y la especial sensibilidad que desde esta óptica se construye respecto de las vivencias y saberes de estos sectores sociales, fortalezca la capacidad de descentramiento cultural y la promoción de experiencias subjetivantes positivas (Cantero y Celman, 2001) así como otro modelo de relación con el conocimiento.

“Pero los profesores como son jóvenes, son muy carismáticos y como que te terminan gustando las materias, las terminas también entendiendo de a poco, es lo que tiene” (Estudiante 2º año FPDS).

Desde esta construcción cotidiana, plantean al bachillerato como espacio de “prefiguración” (concepto que asumen también otros movimientos sociales como veremos a continuación), que supone la transformación de las relaciones sociales cotidianas más que “la toma del Estado” como modo de superar las relaciones de dominación social.

En este sentido, el bachillerato constituye un ámbito de cimentación local del cambio, que de articularse con otros territorios transformados podría impactar a nivel nacional.

“Y ahí la formación y la educación popular juegan un papel muy importante ¡Son ámbitos de combate contra el silencio malo! Digo, hay silencios que estas pensando, hay silencios culturales, hay silencios de aprender y hay silencios de opresión. Son los que predominan en los barrios en los que laburan los movimientos. El ámbito de formación es un espacio privilegiado, contenido, planificado, pensado de combate contra ese silencio. Porque, para ser sujeto uno tiene que decir con el cuerpo, con la voz, decir con la mirada y para eso tiene que haber un ámbito en donde pueda decirlo. Y donde aprenda con el otro a dialogar y a ir caminando en esto de la construcción de nuevas relaciones sociales” (Docente e integrante FPDS).

La apuesta al Bachillerato fue posible en un contexto en que la movilización popular es menos confrontativa, permitiendo trabajos de reflexión interna más sostenidos.

“Cuando vos estas en una confrontación que requería de grandes niveles de formación, de resistencia de cortes en la ruta para obtener reivindicaciones, bueno de algún modo eso te condiciona el tipo de formación que tenés que encarar como movimiento. Y en momentos de reflujos como ahora donde la apuesta esta mucho más fuerte en la pequeña construcción territorial, en el fortalecimiento de lo existente, bueno eso te corresponde con otro modelo, con otra mirada u otro hacer de la educación popular. En ese sentido, llegamos al bachillerato, que lo abrimos este año y que lo empezamos a conversar el año pasado” (Docente e integrante FPDS).

Las prácticas asamblearias son uno de los ejes de la organización del movimiento, aunque también el aspecto más complejo de sostener; de allí que en los últimos tiempos estén combinando esta modalidad con un trabajando en comisiones temáticas en las que abordan cuestiones específicas en grupos más pequeños y asambleas por año y curso. Se abandona así la lógica de la democracia directa para el conjunto de las decisiones como mecanismo único, para articularlo con otras formas de toma de decisión y para su operativización.

“pero ahora estamos viendo el problema de cómo darle forma a una asamblea que sea... realmente participativa, resolutive

que no sea informativa, que no esté la mitad pelotudeando (...) en una asamblea de 80 es complejo seguir la discusión misma, capacidad de participación tenés muy poca (...) estamos viendo cómo armar alguna forma de sacar delegados por años, armar comisiones..." (Docente FPDS).

"Lo que hicimos este año es implementar el tema de delegados por grupo, por año. Hay dos o tres delegados por año, se hace un petitorio o un temario de lo que nosotros creemos más o menos importante para tratar, lo tratamos con los delegados y llevan la propuesta y vuelven nos dicen más o menos lo que pasó, lo discutimos en las aulas y así después tenemos la asamblea general. Porque veíamos que en la asamblea general estábamos muchos y participábamos pocos, era menos organizado" (Estudiante e Integrante del FPDS).

La organización desde la perspectiva del movimiento no constituye un aspecto técnico sino que es eminentemente político que abarca tanto las prácticas organizativas del bachillerato como la objetivación de los desarrollos del movimiento. Sostienen por ende, un análisis permanente del sentido político formativo de las decisiones organizacionales para de este modo poder aprehender cómo los rasgos y culturas propias del dispositivo formativo que van instituyendo, inciden sobre los objetivos educativos que se proponen.

Proyecto comunitario, tiene que ver con empezar a entender formas de organización de la sociedad y hay compañeras que son del frente que son de años y que tratan de transmitir toda la experiencia organizativa, el concepto de organización dentro del frente (Docente FPDS).

Entre las principales características se encuentran, además, los diversos mecanismos de articulación entre docentes de área, todo el plantel docente, con los estudiantes, donde se van discutiendo y compartiendo decisiones a distinta escala. Algunas, como el plan de estudios, son definidos por los docentes; otros, como el funcionamiento cotidiano del bachillerato o la posición frente a sucesos políticos o a la relación con el Estado se define de modo colectivo. Los docentes trabajan por área, lo que consideran les posibilita una mayor articulación entre sí y en términos de conocimiento evitando fragmentar disciplinarmente los saberes. Asimismo, expresan una preocupación por el acompañamiento de la trayectoria educativa de los estudiantes, para lo que definieron por un lado la presencia de tutores y también el trabajo por pareja pedagógica para facilitar el seguimiento de las actividades en las aulas.

Según los docentes, esta dinámica ayuda a que los estudiantes sientan que *“Forman parte de un colectivo, que tiene objetivos políticos y bueno una construcción en común me parece que es algo que motiva por lo menos no solamente es venir a aprender cosas sino a incorporar contenidos, venir a construir algo”* (Docente FPDS).

Tanto la militancia como la formación de sujetos políticos tiene una fuerza en el discurso docente que no encuentra correlato en los estudiantes, entre quienes predomina una perspectiva más utilitaria de finalización de los estudios, excepto en los pocos militantes que participan tanto del bachillerato como del movimiento.

¿Y, podés participar en las tomas de decisiones?

Si, hay asambleas pero a mí me cuesta participar, me pone nerviosa. A mí me cuesta expresarme (Estudiante FPDS 2º año).

De hecho, aparecen representaciones estudiantiles en las que las expectativas de mejora social frente a la finalización del secundario posibilitarían abandonar algunos espacios de lucha colectiva.

“Por eso ahora a los 48 años me puse a estudiar porque quiero ser algo, no quiero estar toda la vida cortando las calles. A su vez ¿qué pasa? Acá es más organizado, hay médicos, hay un psicólogo que te orienta, hay un profesor que te dice: mirá hacé tal cosa, tal otra. Es más organizado, es mucho mejor. (...) Tengo que estudiar, cueste lo que me cueste, tengo que ser alguien. No me gusta ser criticados por la radio, o la televisión o la gente, que dicen: “mirá estos negros ignorantes que cortan la calle”, y yo no quiero que me sigan diciendo así. Y entonces dije que voy a estudiar cueste lo que me cueste. Para que mis hijos hagan lo mismo. Lo que yo no querría es que el día de mañana ellos también salgan a cortar la calle y no vayan a estudiar” (Estudiante FPDS 2º año).

Esta participación “utilitaria” no implica un sentido despectivo de la decisión de estudiar. Indica más bien la inexistencia de un anti-capitalismo espontáneo sino la búsqueda de una existencia decente (Poupeau; 2007).

Mientras que para otros, es la continuidad de las luchas lo que les resulta convocante. Reconocen un proceso desde el ingreso hacia la finalización del Bachillerato que les posibilitó la adquisición de un nuevo capital que fortalece las luchas a futuro

“En realidad del movimiento es la herramienta de estudio para los compañeros, para que se puedan desempeñar el día de ma-

ñana. Veíamos la necesidad de que los compañeros tenían una dificultad a la hora de expresarse, de ir a una reunión, de saber cuales eran sus derechos, de estar instruidos, creíamos que era una necesidad muy importante en la que veníamos flaqueando. Esta experiencia del bachi hizo que compañeros se especifiquen un poco más, que reconozcan las cosas, una enseñanza diferente. Es lo que cambió mucho y cuando los compañeros vinieron vieron que no era tan estructurado el tema de las materias, que cambiaban un montón, que la historia cambiaba un montón de los que a nosotros nos venían inculcando desde la escuela primaria o secundarias “normales” a lo que estábamos haciendo nosotros. Entonces veíamos como un objetivo que los compañeros se instruyan mejor y no se queden con lo que les dijeron sino que aprendan otras cosas, cosas diferentes. Y el bachi va en el mismo camino, casi los dos van de la mano, tratar de que los compañeros se instruyan, que salgan con un título y lo puedan utilizar el día de mañana afuera, en sus barrios, en sus trabajos en cualquier otro lugar” (Estudiante e integrante FPDS 3° año).

Este es un proceso complejo de construcción de nuevas subjetividades a través de definiciones sucesivas de los mejores modos de lograrlo.

EL BACHILLERATO POPULAR LA DIGNIDAD DEL MOVIMIENTO TERESA RODRÍGUEZ

El MTR La Dignidad tiene su origen en una experiencia de autoorganización barrial en el año 1999 en Villa Crespo, para resolver necesidades básicas y reclamar por trabajo y alimentación. Posteriormente se unirán al Movimiento Teresa Rodríguez, del que luego se separarán para constituirse como MTR “La Dignidad” pero con el que mantienen la lógica contestataria del Bloque Piquetero Nacional²³, opuesto a la articulación e incluso integración con el gobierno Kirchnerista a partir del año 2003.

Sostienen un ideario basado en la idea de construir “contrapoderes territoriales” para comenzar a erigir una nueva sociedad, estimulando un “antipoder” opuesto a las estructurales estatales.

Acompaña “*Todo lo que implique organización del pueblo para resolver una necesidad y que eso se oriente hacia un proyecto de transformación total de esta sociedad*” (Docente e integrante del MTR).

²³ Cabe destacar que el MTR fue originariamente un desprendimiento de los MTD para promover una perspectiva más amplia que la que aglutina a los desocupados. Esto es expresión de la profunda fractura que sufren las organizaciones sociales en nuestro país.

Para ello, al igual que lo analizado para otros movimientos de desocupados (Bidaseca; 2006), desarrollan acciones en tres líneas: en lo productivo a partir de generar proyectos de economía solidaria que posibiliten resolver la necesidad alimenticia a la vez que recuperar lo humano y reconstruir el tejido comunitario; lo político, a través de la articulación de demandas y la confrontación con el Estado y por último, la educación popular.

“la construcción de la fuerza social de cambio y de incorporar la cultura popular a una práctica social diferente. En donde son importantes los objetivos, las formas y los métodos para construir y llegar a esos objetivos. Creemos que tanto lo educativo, como la salud, como expresiones artísticas y trabajar lo cultural; digamos aporta a la construcción de este movimiento, aporta a demostrar en cada uno de los barrios que estamos que hay una forma diferente de construcción y al mismo tiempo que compete y que disputa el poder del Estado, el poder de las patronales y de cada cosa de la lógica capitalista” (Integrante MTR).

Se consideran anticapitalistas y defienden su autonomía respecto de las tradicionales estructuras político-partidarias y estatales, defendiendo la autonomía en términos de autodeterminación sin la mediación de representantes. Sus reclamos se orientan a conseguir puestos de trabajo, un espacio público para armar cooperativas, alimento para comedores, áreas todas entendidas como obligación del Estado de otorgar dinero por constituir recursos propios de la población,.

Al igual que el FPDS, son muy críticos del arco piquetero que se aproximó al Estado a partir del cambio de rumbo político y del procesamiento de algunas de sus demandas.

“Hace un tiempo que nos dimos esta discusión, a partir del 2003, 2004 sobre todo el 2004. Cuando los movimientos piqueteros del alguna forma empezamos a perder sobre todo a partir de la cooptación por parte del Estado de una fuerza de movimientos sociales muy fuerte e importante.(...) En contra del Estado, en contra de su educación, en contra de su maquina de reproducir exclusión, reproducir obreros, reproducir una serie de cuestiones, reproducir pensamientos sin critica! Entonces esta es la discusión que esta atravesando el movimiento de bachilleres. Nosotros adherimos a estas formas iniciales de pelea y de lucha de que si queremos, si de alguna forma queremos ingresar al sistema, al sistema entre comillas formal, pero queremos hacer con nuestras reglas” (Referente político MTR).

En el afán de diferenciarse de las estructuras capitalistas existentes, los militantes del movimiento tienen un discurso confrontativo con los modos prebendarios de hacer política, que se reitera en varios de ellos como condición que los aglutina para participar.

“Acá nadie obliga a nadie a marchar. Nadie te obliga a venir y a estar (...) acá la base del movimiento es que el que venga por conciencia y que le guste hacer algo... Eso es importante resaltar porque yo vengo del movimiento Frente para la Victoria, hace como tres años. Ella sabe, yo me iba a militar, venía tarde de hacer pegatinas y eso, fuimos a una elección en la villa 20, donde había una elección interna, estaba todo armado, ya estaban todos arreglados, yo no sabía nada, me quedé en medio de un forcejeo. Los dirigentes, los referentes de ese movimiento, de esa zona, cada uno se compraron sus autos, sus casas, todo, y a nosotros en pampa y la vía. Cuando vinimos acá yo principalmente estaba con un poco de recelo, pero después empecé a ver y dije esto es distinto, esto es lo que a mi me gusta” (Oscar, Integrante reciente del MTR).

Dos sentidos que transmite el testimonio de Oscar son recurrentes en otros entrevistados: la inexistencia de coacciones para participar y el placer de ayudar al otro y por ese medio, mejorar y fortalecer al barrio. Es de destacar que se trata de poblaciones que han sido objeto de políticas focalizadas compensatorias en las que la relación de tutela, los mecanismos clientelares y el sentimiento de beneficio temporario fueron características definitorias de los vínculos sociales de una época en la que el Estado lejos de garantizar derechos y protección social, sometió a la competencia por beneficios sociales a los sectores más vulnerables

El bachillerato se organiza en base a experiencias acumuladas por otros movimientos y organizaciones sociales, de los que recuperan y adecuan el modelo a las necesidades y posibilidades del barrio. El proyecto está abierto a toda la comunidad.

“Yo creo que se gana en esto que tiene que ver con el proyecto que impulsa el MTR con esto que es en la creación de poder popular, de construir lo que falta, que el Estado no da, construirlo nosotros. En este sentido creo que aporta muchísimo. Y por supuesto hay mucho por crecer, por mejorar, por afrontar, etcétera, pero me parece que es un buen paso hacia eso. Y casi te diría que lo que tiene en contra tiene que ver con lo mismo. Porque bueno nos hemos planteado esto de bueno al final estamos tapando los parches de aquello que el Estado no quiere pasar. Como que es difícil la respuesta, yo creo que está buenísimo, además para la gente del barrio, porque cerca no hay bachilleratos para adultos, no hay

vacantes, no existen esos espacios, entonces es una necesidad. Y es una necesidad social la educación, el crecimiento. Pero al mismo tiempo nos preguntamos también hasta que punto el Estado no se lava las manos de un montón de roles que debería cumplir y los estamos cumpliendo nosotros” (Docente MTR).

La particular forma de organizarse del MTR atraviesa también el bachillerato. En el movimiento, cada barrio tiene su asamblea y a ese espacio de organización barrial lo denominan Cabildo, del que salen los delegados que se articulan con los otros cabildos (otros barrios organizados). Desarrollan asambleas semanales coordinadas por lo que algunos entrevistados denominan “la central”, para referirse al núcleo de militantes históricos. Aunque pareciera restaurarse una cierta jerarquía fundada en la antigüedad, no aparece vivenciada de ese modo en los testimonios.

Una parte de este núcleo es el que pone en marcha el bachillerato, asimilando algunas formas organizativas del movimiento, al poner en el centro de la estrategia organizacional a la asamblea mensual de estudiantes y docentes donde se toman las decisiones más relevantes. Además hay reuniones por área y por año para diseñar la cursada y dotarla de coherencia.

Al igual que los otros bachilleratos populares, desestructura la escolarización como un mundo aparte y como espacio cerrado en sí mismo para mostrar que es posible educar más allá de los muros de la escuela al hacerlo en el ámbito del movimiento, pero sosteniendo ciertos “muros” interiores como un espacio diferenciado –las aulas-, la organización graduada de modo anualizado, que delimita el curso como unidad de la trayectoria educativa. Sólo algunos espacios se estructuran de modo transversal –algunas clases de arte por ejemplo-, situación que no difiere con las escuelas convencionales.

Como el FPDS y el MOCASE-VC, consideran que entre las características distintivas de esta propuesta educativa se encuentran en la horizontalidad y la participación.

“Básicamente, la libertad de pensamiento y la posibilidad real de participación y de construcción colectiva. Las escuelas por ahí, las escuelas formales, pueden tener un muy buen proyecto pedagógico, pero siguen funcionando en un sistema estratificado, de autoridad; en el que es prácticamente imposible que desde el alumnado pueda surgir una propuesta y se lleve a cabo a nivel de los programas y de las necesidades reales. Principalmente eso y además para eso existen también las asamblea. Una vez al mes se hace una asamblea colectiva de estudiantes y docentes” (Docente MTR).

El objetivo del Bachillerato es

“aportar a la construcción de un pensamiento crítico y que pueda a su vez aportar al cambio social y a la difusión de la educación y el conocimiento en pos de ese cambio social; para la transformación de la sociedad a través de la educación popular, a través de un incentivo por el conocimiento y el pensamiento crítico” (Docente MTR).

Al igual que en Roca Negra, muchos docentes llegan buscando un ámbito de militancia aunque en este caso, algunos avanzan y se suman también al movimiento.

“Llegué el segundo año del bachillerato y... yo había militado universitariamente, había militado, en militancia barrial, yo soy de Valentín Alsina. Estaba buscando una organización para militar, me enteré de los bachilleratos por una amiga de mi compañera que es de H.I.J.O.S y... vinimos acá y entré a meterme en el movimiento porque me interesaba la militancia sobre todo y bueno...” (Docente e Integrante del MTR).

Participan del proyecto alrededor de 20 docentes, los que sostienen espacios de diálogo permanente.

“Tenemos miles de reuniones del área, de los profesores, del proyecto pedagógico, específicas sobre la situación de tales alumnos. Es una necesidad que nace de nosotros, de poder saber que se dan en las otras materias, para coordinar actividades, contenidos; para saber cómo ve cada profesor a tal alumno, a tal otro cuando hay alguna dificultad” (Docente MTR).

A diferencia de otros Bachilleratos Populares, aunque pretenden reconocimiento de los títulos, no consideran necesario el salario docente. La forma actual de resolver esta cuestión es la autogestión de recursos como ferias de ropa, cena show, distintos tipos de eventos donde recaudar fondos, situación que fortalece su capacidad de autonomía. En general, los docentes presentan una mayor preocupación en el discurso respecto de las posibles intromisiones del Estado y no sienten que la oficialización de la experiencia represente un mero avance sino que los implica la necesidad de estar atentos al sostenimiento de su autonomía.

“Se pierde en cuanto a que el Estado si o si va a tener, va a estar influyendo, revisando, controlando, eso, control de algún tipo, no se, con las notas presentarles, no quiere decir que sea una persona todo el día acá. Y las ventajas serían que bueno, tendría-

mos un financiamiento, por lo menos saldríamos del momento” (Docente MTR).

“No siempre estamos construyendo lo público, que hay un proyecto que es comunitario en el sentido de que para nosotros lo fundamental es que la comunidad en su conjunto participe en la construcción de su propia educación y que eso no sea como verticalmente definido por un Estado o una institución que lo impone y que es ahí donde se genera la reproducción del sistema y bla, bla. Si nosotros nos metemos ahí como parte de lo público ya hay algo que haría mucho ruido. Entonces hay un intermedio y siempre es la relación con el Estado y la confrontación” (Docente e Integrante del MTR).

Más aún, muchos estudiantes eligen el bachillerato por la cercanía y la comodidad y miran con ojos críticos al movimiento desde una perspectiva tradicional de la política

“no me meto en esa... primero porque no tengo tiempo, porque lleva mucho tiempo, lleva tiempo de venir, de preparar las cosas, de organizar digamos... y después tenés que ir... y, como ya sabía de antes de estar acá, siempre por el pancho y la coca veo gente que por ahí no sabe porque está ahí y está (...) yo venía de un colegio privado... el nivel, era otro. Por eso te digo, yo estaba en quinto, lo que acá es equivalente a quinto, son cosas que vi hace, no sé, dos años” (Estudiante 3° año, hace un año cursa en el bachillerato)

En este Bachillerato es en el que menor proporción de militantes del movimiento encontramos, lo que genera mayores esfuerzos para lograr un compromiso con la experiencia y un pensamiento crítico del orden social que se exprese, entre otras cuestiones, en la participación en ámbitos de lucha y cambio en la cotidianidad del barrio y en articulación colectiva.

“Te voy a separar en dos planos. En el plano teórico y en el práctico. La idea es lograr que se construya todo, absolutamente todo entre todas y todas. La idea es esa. La realidad es que muchísimo del día a día muchísimo de las decisiones son construidas colectivamente, eh...el espacio, los alquileres, de limpiar todos los días el espacio. Porque como funciona el maternal todos los días hay que dejarlo muy limpio porque son bebés, hasta ehh.... No sé... no sé. Se trate de discutir todo lo más posible. Lo que nos está constando mucho es hacerlos participar en las reuniones

docentes, de profes, y hacerlos participar en el proyecto político pedagógico, pero bueno. Es algo que estamos tratando de trabajar también. Es difícil porque a veces son discusiones muy teóricas porque se plantean otras cosas que por ahí no entienden o... no las conocen. Nosotros estamos todo el tiempo tratando de ser UNO y el rol de docente no lo inventamos nosotros ehh, está inventado hace 150 años por lo menos en Argentina y está presente en eso. Como también está presente en nosotros, digo ¿no? Nosotros queremos siempre, tratamos de diluir esa diferencia” (Docente e Integrante MTR).

Estas dificultades se observan en las asambleas, donde la participación de los docentes es notoriamente más activa, lo que se observa en la coordinación de los temas, en la síntesis de lo que se discute, etc. No obstante, es significativa la puesta en cuestión de las definiciones sobre el propio bachillerato por parte de los estudiantes. En una de las asambleas, se discutió la posibilidad de hacer excepciones a para la incorporación de un nuevo estudiante, cuando en asambleas anteriores habían definido que no ingresaran nuevos. Allí los estudiantes cuestionarán los sentidos sobre la inclusión, el trato justo, etc. Sin embargo, es un trabajo constante el lograr un proceso no asimétrico de relación y toma de decisiones.

Los profesores intentan constantemente borrar las diferencias en el ustedes-nosotros; profesores-estudiantes. Sin embargo en medio de la discusión surge desde los estudiantes un traslado de la responsabilidad sobre la incorporación o no de estas personas: *“Eso lo tienen que evaluar ustedes, considerar si el problema es importante”*. Serán los docentes quienes recuerden que *“Lo tenemos que decidir todos y todas, sin pasar a nadie por encima, sino, ¿para qué hacemos la asamblea?”* (Registro de observación, junio 2010).

Este tipo de asambleas se diferencia de otras observadas e incluso de muchos relatos estudiantiles en otros bachilleratos en los que el eje de lo que sucede en las asambleas es más administrativo o de subsistencia del bachillerato, que la definición sustantiva del sentido del mismo.

Estas acciones establecen un estatuto de igualdad en las relaciones entre distintas categorías de agentes del bachillerato que tiene su punto de condensación en la asamblea como principal mecanismo de toma de decisiones, donde se expresa la *“confianza en la deliberación, para decidir por sí mismos acerca de su futuro común”* (Cornu, 2002: 74). Es allí donde se aprecia el proceso constituyente del bachillerato, la capacidad colectiva de replantear permanentemente el orden establecido.

[respecto de las asambleas] *“Sí, de manera directa. Hablamos, expresamos nuestras opiniones. Aunque los profesores quieran*

tomar alguna decisión, en la asamblea ellos plantean si estamos de acuerdo, en tomar alguna decisión con respecto a por ejemplo, la otra vez se podían aceptar más chicos, o no. Porque había chicos que se habían ido y habían dejado su lugar. Y otros chicos habían quedado en lista de espera. Este año hubo mucha gente que quiso ingresar y.. por falta de espacio no pudieron ingresar. Entonces... los profesores lo podrían haber hecho ellos, haber agarrado la lista... y se consultó en asamblea, si estaban de acuerdo, si 1° quería que entrara más gente, si 2° quería, si 3° aceptaba. Todo siempre se decide por mayoría en asamblea” (Lola, egresada 2009, señora mayor y militante del MTR).

“A veces que no nos gusta algo... Al principio tuvimos problemas con la profesora de matemática. Porque se pensaba... Claro, acostumbrada a las otras escuelas... Ellos tienen otra metodología, ¿no es cierto?, para enseñar. Y nosotros le hicimos entender que ésta es una escuela popular, que vaya más despacio que queremos entender”. (Lita, señora mayor, estudiante de tercer año)

En estos testimonios, la capacidad instituyente se expresa en ejemplos concretos de toma de decisiones desjerarquizadas sobre aspectos sustantivos del bachillerato, como la enseñanza o los procesos de admisión, temas típicamente reservados al arbitrio docente. No se trata sólo de principios, sino de relatos sobre hechos acontecidos, que presentan situaciones específicas más que temas generales sobre los que potencialmente podrían intervenir. Aunque el discurso de la horizontalidad atraviesa todas las alternativas escolares analizadas, en este bachillerato es donde paradójicamente se observa un discurso menos militante en los estudiantes pero prácticas de mayor articulación de demandas que les permiten definir cuestiones pedagógicas sosteniendo posiciones más allá de la clásica autoridad docente. En este sentido, son los que menos sostienen las jerarquías. Lo expresan generalmente quienes tienen mayor antigüedad en el bachillerato –los de tercer año y los egresados– mientras que los de primer año o brindan información más vinculada al deber ser, o son abiertamente críticos respecto de ese espacio mostrando la influencia de la socialización en este ámbito.

Según los docentes, estos logros son producto de la desjerarquización del saber y, concomitantemente, del docente como su legítimo poseedor, generando otro vínculo con el saber y otro tipo de relaciones sociales. Esto requiere un trabajo también de los docentes de replanteo subjetivo, si consideramos que varios de ellos, por ejemplo Mónica, proceden de la universidad y fueron convocados por su

militancia en un ámbito caracterizado por la selectividad social y escolar. Según testimonia:

“...tratar de pensar una cosa más dialógica, ¿no? De ellos interviniendo en su propia educación, y en ese sentido sí es importante porque nuestras propuestas son siempre muy abiertas y dependen mucho de cómo ellos las aprehendan en el sentido de que se “apropien de”. Entonces esa forma, al ser más abierta, a nosotros nos parece que es más interesante porque los pone a ellos también como sujetos de ese proceso de aprendizaje y tratar de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde otro lugar, más desde dos sujetos que, en conjunto, van construyendo un proceso de conocimiento...”(Mónica, docente de Filosofía, mediana edad, segundo año).

Estas estrategias implican como en los casos ya analizados, un compromiso docente distinto al que exige el trabajo en una escuela convencional. De allí la alta presencia de militantes o de jóvenes en busca de un ámbito de militancia, o de gente con sensibilidad social y deseos de transformación, situación que es propia también de los otros bachilleratos analizados.

LO COMÚN EN LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DE DIFERENTES MOVIMIENTOS SOCIALES

Tal como evidencia el recorrido por estas experiencias, todas ellas cuestionan el sentido construido respecto del derecho a la educación. Históricamente, la escuela fue pensada como pre-requisito para el acceso a la ciudadanía. Pero qué se entiende por ciudadanía y cómo debe articularse una formación acorde es objeto de disputa. Y lo que los movimientos sociales disputan es la articulación entre educación pública e intereses dominantes y la concepción individualista de la ciudadanía frente a los movimientos en tanto sujetos colectivos. Es en este marco que sus prácticas cotidianas pretenden dar lugar a la construcción de otra subjetividad desmarcada del individuo-ciudadano abstracto e igual ante la ley.

Algunas escuelas funcionan integradas a la vida cotidiana del movimiento y los contenidos se definen colectivamente, incluyendo aquellos que les permiten comprender y participar de la lucha social que éste emprende. Cuestionan no sólo los saberes escolares tradicionalmente consagrados sino también los modos de enseñar, inspirándose en la educación popular a efectos de brindar una educación integral, bajo la preocupación de formar sujetos capaces de transformar la realidad que los oprime. Sus principios pedagógicos se oponen a las dadas de la escuela tradicional para aglutinar en sus propuestas la

articulación entre la escuela y la comunidad, entre el aprendizaje y el trabajo, entre lo manual y lo intelectual. En términos de socialidad, se proponen fomentar la solidaridad, el compañerismo, el trabajo colectivo y la responsabilidad. Estos propósitos los involucran en el desarrollo de una estructura organizativa específica, acorde a la formación pretendida. En algunos bachilleratos y en la tecnicatura del MOCASE-VC, los estudiantes se organizan en grupos de actividad para el desarrollo de diversas tareas y en todas ellas cuentan con múltiples instancias de participación que aseguran una redistribución del poder. Asimismo, los instrumentos de gestión incluyen la elaboración de los reglamentos institucionales, la planificación participativa y la evaluación colectiva:

“Es una escuela de formación fuera del sistema bancario. Nosotros tenemos otro formato. Aquí al formato lo construimos entre todos. Éste espacio tiene diferentes grupos de trabajo que se encargan de la limpieza, la alimentación, tiene que ver con la infraestructura, lo curricular” (Integrante Secretaría de Educación, MOCASE-VC).

Las prácticas assemblearias son una de las estrategias para la toma de decisiones en estos colectivos, con el propósito de horizontalizar las relaciones sociales. En ellas se discuten desde la definición de estrategias de lucha para la obtención de reconocimiento y financiamiento estatal, hasta la distribución de tareas y responsabilidades ligadas a la limpieza del edificio en el que funcionan los bachilleratos. Jóvenes y adultos que transitan por estos ámbitos son pensados y tratados como sujetos políticos y no sólo en tanto “alumnos”. El “tomar la palabra” constituye una experiencia distintiva de los bachilleratos y reconocida como tal en las voces de docentes y estudiantes, lo que les permite valorar la construcción de lo público-colectivo y su propia capacidad de expresar el pensamiento. Este es el principal aporte que reconocen a la construcción del capital militante, que se expresa en las asambleas y en las manifestaciones por el reconocimiento oficial y la obtención de recursos. Las asambleas son también los espacios más reconocidos como característicos de las experiencias educativas, dotándolas de una identidad particular, constituyendo una de las prácticas comunes vivenciadas como distintivas respecto de la escuela tradicional. Es así como lo público, amplía sus fronteras y por ende, las fronteras de lo político educativo en el cotidiano escolar.

“Antes teníamos docentes que se acercaban a un proyecto político, educativo porque les interesaba laburar acá porque comprendían la capacidad de construcción del poder popular, del cambio social, la educación como un ámbito también de prefiguración en este proceso de cambio social” (Docente e Integrante, MTR).

Aunque se trata de formas de autoorganización que rechazan la autoridad centralizada, es importante observar que aún otorgan poder simbólico, a las tradicionales formas de capital escolar. Son experiencias en las que se movilizan centralmente grupos profesionales –intelectuales autoorganizados y desde allí movilizan a otros– o estudiantes universitarios. En algunas las condiciones reales de compromiso político de los sectores subalternos no ha logrado sostenerse a lo largo del tiempo y la apertura hacia la comunidad de estos bachilleratos los alejan de las perspectivas que motorizan los movimientos de base.

En los bachilleratos y en la tecnicatura, la idea de autonomía se asocia a aquello que expresara Castoriadis, en términos de que se trata de “una sociedad que no sólo sabe explícitamente que ha creado sus leyes, sino que se ha instituido a fin de liberar su imaginario radical [inconsciente] y de poder alterar sus instituciones por intermedio de su propia actividad colectiva, reflexiva y deliberativa”. En contrapartida, habla de la sociedad heterónoma, diciendo al respecto: “el heteros, el otro, que ha dado la ley no es sino la sociedad instituyente misma, la que por razones muy profundas, debe ocultar este hecho” (citado en Barrio y Latorre, s/f)

Una segunda característica visible es el propósito de desestructurar las relaciones jerarquizadas de sumisión y mando, propias del capitalismo y arraigadas en la lógica disciplinario-burocrática de la escuela y la fábrica. Esto se expresa con potencia en los protagonistas y en la apertura a nuevos modos de construcción de la subjetividad viabilizados centralmente en las asambleas como ámbito de toma horizontal de decisiones. Allí se valora y promueve la construcción de lo público-colectivo y la propia capacidad de expresar el pensamiento.

Se trata de la construcción de un capital militante, que implica no sólo ciertas habilidades para hablar en público, sino también la dimensión del compromiso. Este capital militante, tal como expresa Poupeau (2007), se adquiere cada vez menos en los ámbitos laborales a través de los sindicatos o en los partidos políticos, sino en los propios territorios. Como se vio en los distintos espacios educativos analizados, es preciso sostener una permanente reflexividad que evite la “división social del trabajo contestatario” entre profesionales y profanos del militanteismo (Poupeau, 2007), para evitar que quienes se expresan en público captando la atención en las asambleas, organizan concentraciones y tienen presencia hasta en los medios masivos; dominen la toma de decisiones.

Un punto más de distinción del espacio social de las experiencias analizadas es, para sus protagonistas, el tratarse de una opción política que se expresa en la orientación formativa de los estudios: la desnaturalización de las relaciones de subordinación del trabajo al capital.

Una cuarta apuesta de transformación se expresa en la construcción de nuevas relaciones sociales en la escuela. La novedad radica en la intención de generar dos rupturas que alteran los modos tradicionales de sociabilidad en la escuela: ruptura con la existencia de un parámetro único de excelencia escolar que funciona como patrón de normalización, al que todos deben adecuarse en términos de saberes previos así como de ritmos y contenidos de aprendizaje; y, a partir de esta primera ruptura, una segunda con la lógica meritocrática propia de la escuela capitalista que con una dinámica individualista y competitiva transforma la desigualdad social en desigualdad escolar.

Hay un trabajo potente para que los estudiantes se apropien y den sentido al espacio educativo en un proceso abierto de co-construcción, favoreciendo el dominio del propio aprendizaje y evitando la heteronomía a la que conduce la modalidad tradicional. En las clases se establecen relaciones de solidaridad en la construcción del conocimiento: participación, ayuda al otro. No se emula la competencia, ni se estimula en las actividades propuestas por los docentes.

Porque en el colegio nos enseñaban y nos decían que aprendamos como podamos. Nos daban una explicación así nomás. Y nos hacían pasar al frente y ahí me olvida, porque tenía que aprender de memoria. Entonces desaprobaba. Ya aquí trabajamos todos en grupo y nos ayudamos (Estudiante de la EA, 2º año).

En síntesis, las relaciones sociales y los sentidos que las sustentan se transforman, distanciándose de la tradicional lógica meritocrática de construcción del éxito y del fracaso escolar, basada en la competencia que supone que “gana el mejor” y que en las sociedades capitalistas ha legitimado la desigualdad social fundada en diferentes expresiones del privilegio cultural, para constituir un espacio social fundado en relaciones de solidaridad, de revalorización de los saberes y experiencias del colectivo, que lucha por una concepción de la educación como derecho. En este punto se distancian también del tratamiento compensatorio hacia estas poblaciones. No se trata de “reparar” o “compensar el déficit”; se trata de luchar por otro tipo de sociedad (Gluz 2009; Gluz *et al*, 2008; Gluz, 2008).

Es evidente que lo que estas luchas plantean es que, como afirma Fraser (1998); es tan importante la redistribución económica como el reconocimiento cultural para evitar la asimilación de las normas culturales dominantes²⁴; expresión tanto de la explotación de clases como de la subordinación de status. De allí que sus luchas no sean tanto por

²⁴ Fraser reconoce que aunque configuran distintos arraigos filosóficos, pretende comprenderlos en el marco de los paradigmas populares de movilización y lucha por la justicia.

ampliar los márgenes de acceso y permanencia en las escuelas, sino por la construcción de otra escuela.

MOVIMIENTOS SOCIALES Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: LOS AVANCES Y LAS CONTRADICCIONES EN LAS LUCHAS POR EL RECONOCIMIENTO OFICIAL

Son numerosos los debates en torno al sentido de la democratización educativa, pero hay consenso en que el acceso es apenas un punto de partida que requiere avanzar hacia procesos de efectivo reconocimiento de los sujetos sociales implicados, sus perspectivas y necesidades colectivas, lo que implica entre otras cuestiones, ampliar el espacio público burgués y someter a discusión qué se entiende por derecho ciudadano a la educación.

Estos desafíos, aunque presentes en distintas etapas en la historia de la educación, hoy adquieren especial relevancia en Argentina en el marco de un contradictorio escenario en el que perviven las profundas huellas de las políticas neoliberales de los años '90, a la vez que intentos –propios de los gobiernos de “nuevo signo”²⁵– por recuperar la aspiración universalista de la política educativa y avanzar hacia un

25 Entre los rasgos destacados por distintos autores para definir los gobiernos de nuevo signo o “progresistas” se encuentran el oponerse a la reformas mercantilizantes de los '90, por recuperar el protagonismo del Estado en la intervención en las diversas esferas de la vida de la población y la tendencia a ganar mayor autonomía en relación con las políticas externas.

paradigma más integral de intervención sobre la desigualdad social y escolar, así como por identificar y asumir los límites que portó el universalismo en el pasado. De hecho, las actuaciones gubernamentales se materializan sobre la base social que ha construido la política neoliberal de los '90 que resignifica y hasta neutraliza los propósitos más progresistas de las políticas de los últimos tiempos. Entre las huellas más difíciles de superar por su incidencia en la definición del campo de disputa y por el impacto en la subjetividad de los actores, se destacan la transformación del sentido de lo público y la focalización compensatoria como estrategia de atención a la desigualdad en el ámbito escolar. Ambas, en el marco de una grave fragmentación del sistema educativo, uno de cuyos efectos es la segregación escolar que debilita la construcción de una “educación común”.

Las políticas focalizadas compensatorias desarrolladas para el sector educación en los '90 y que analizáramos anteriormente, no fueron más que una red tejida por el Estado para los excluidos bajo relaciones de tutela, que funcionaron en el marco de relaciones sociales clientelares basadas en el favor, y ajena a la lógica de reciprocidad y exigibilidad que caracteriza el vínculo que funda el derecho.

En este contexto es que los movimientos sociales emprenden distintas estrategias hacia el Estado en su disputa por el sentido del derecho a la educación. Por un lado, hay movimientos que asumen la implementación territorial de las políticas estatales, en algunos casos, integrando a sus dirigentes como funcionarios públicos para incidir en el diseño de una oferta educativa que articule los intereses populares. Por el otro, iniciativas que se consolidan y posteriormente luchan por obtener la oficialización de los títulos (Gluz *et al* 2008; Gluz, 2008).

En las experiencias educativas de nuestro país, no aparecen proyectos de tipo “autonomista” que sostengan que el cambio radical se produce de manera independiente de las estructuras del Estado; todas las experiencias pretenden reconocimiento oficial a la vez que autonomía organizativa, lo que les plantea una tensión constitutiva entre su proyecto político y la inserción en una esfera altamente regulada como lo es el sistema escolar.

Sin embargo y a diferencia de las políticas focalizadas compensatorias hacia los sectores en condición de pobreza, sus luchas se direccionan a “ampliar la capacidad de los sectores populares y sus organizaciones para resignificar y apropiarse de espacios socio-políticos que, en sociedades desiguales, los construyen como puras ‘poblaciones-objeto de intervención’” (Chiara y Danani, 2000: 332).

En este apartado nos proponemos analizar las confrontaciones que se dan en la esfera pública respecto de los procesos de regulación

de estas experiencias y las luchas en torno al reconocimiento de los títulos que emiten.

Las estrategias de confrontación y lucha con el Estado fueron variando a partir de los resultados obtenidos, las vivencias y experiencias de los triunfos y derrotas, así como en relación con los vínculos establecidos con los funcionarios públicos locales, provinciales y nacionales. Desde sus inicios, han sostenido una reelaboración permanente de sus posicionamientos respecto de cuáles deben ser las regulaciones estatales frente a estas experiencias. A partir del año 2006, con la derogación de la Ley Federal de Educación (1993) y la sanción de una nueva, la Ley de Educación Nacional, se incorpora el concepto de “escuelas de gestión social”, y al año siguiente se reconoce vía Resolución del CFE a los bachilleratos populares como parte de aquello que puede ser incluido bajo esta nominación.

Pero el modo como los movimientos se apropian de los espacios socio-políticos para definir sus vidas –entre los cuales se encuentra la educación– opera en el marco de la institucionalidad vigente. Uno de los cambios más relevantes que produjera la reforma de los ‘90 en educación remite a una fuerte desestructuración de la educación pública. Tal es así que en la Ley Federal de Educación se erradicó del texto jurídico el término “educación pública” para distinguir los servicios según su gestión: estatal o privada. En sus orígenes, el concepto de escuela pública se asoció a la escuela estatal como proyecto de integración social y espacio de materialización de derechos ciudadanos. La escuela privada en cambio, representó el saldo de la disputa con la Iglesia en el marco de la conformación de un sistema educativo de bases liberales que reconoció la libertad de enseñanza y situó en la esfera privada la profesión religiosa; avanzando a lo largo del siglo en la subvención a sus instituciones (Feldfeber, 2011). El debate sobre el bienestar de la sociedad y sobre cómo construir “lo común” quedó como objeto de discusión de la entonces denominada educación pública mientras la privada inició el largo camino de reclamo de la función subsidiaria del Estado. Aunque la escuela pública fue fuertemente criticada en tanto se institucionalizó como parte de las políticas de servicios universales pero cada vez más estratificada, cuestionándose así su efectiva representación de lo “público”, su desaparición como utopía social de igualación deja paso a la colonización del espacio público por los intereses privados (Feldfeber; 2003), y lo ha hecho de modo tan potente que la nueva Ley de Educación Nacional que se propuso revertir los procesos privatistas y fragmentadores generados por la reforma anterior no dio marcha atrás con esta medida. La “gestión” continúa siendo el modo para distinguir instituciones, aunque con la variante de integrar a las de “gestión social” como nueva categoría cuya significación está aún en disputa.

Para algunos de los movimientos sociales, la discusión sobre el sentido de la escuela pública se expresa tanto en los debates por el reconocimiento oficial, como en el propio ámbito institucional, al redefinir las relaciones de poder y autoridad, cuestionar la arbitrariedad del saber escolar y configurar instituciones que pretenden restituir a los estudiantes el dominio de su proceso educativo. Es decir, ponen en cuestión lo público de las políticas educativas y lo público en el espacio de la escuela, y sostienen expresar lo público en tanto representan los intereses de los sectores populares y establecen mecanismos de debate y decisión colectivos.

EL VALOR DE LA TITULACIÓN

Los procesos de lucha por el reconocimiento se originan centralmente por la importancia que adquieren los títulos en el mercado social. Estas luchas siguen distintas vías según los interlocutores en la burocracia gubernamental, la extensión y penetración de la red de escuelas oficiales, la relación entre la experiencia educativa y el movimiento, así como la posición de este último respecto del Estado. Y también en función el valor que para los “beneficiarios” directos, los estudiantes, tengan en sus campos sociales de inserción.

La línea divisoria se establece centralmente entre la EA de orden campesino, y los bachilleratos populares, todos urbanos.

La capacidad de reconversión del título en el ámbito campesino genera una mirada crítica respecto de la credencial, a la que si bien se la reconoce como instancia de reconocimiento simbólico, la utilidad de los estudios en la conformación de un nuevo estilo de vida se considera que va más allá que lo que este capital cultural institucionalizado pueda garantizar.

“Yo con lo que estoy aprendiendo en la escuela son cosas que sirven y que veo que me van a ser útiles. El título poco me importa. Yo vengo a formarme y a tener experiencias de otros compañeros. Las cosas que nos enseñan nos sirven para el campo y defendernos. Yo con lo que aprendo ya está. Después el título no” (Estudiante 2° año).

“No sé si un título. Pero si un saber de la posesión que nosotros llevamos como campesinos de defender nuestros derechos” (Marcelo 2° año).

“Por un lado el título te da un reconocimiento, una chapa. Pero no es tanto el título lo que más importa, sino el saber. El título sirve para mostrarle a alguien que yo también puedo. (...) Pero

más allá de eso puedo mostrarle lo que se con la práctica y el aprendizaje más que un título” (Patricia 3° año).

“En una parte puede servir para hacer algún proyecto y que te lo aprueben. Mostrando el título te lo pueden aprobar y financiar. Siempre trabajando con nuestra comunidad. Peor tampoco es de tanto interés para otra cosa. Sabemos que siempre vamos a seguir aquí y transmitiendo en nuestra comunidad. Nos va a servir para trabajar. Para presentar el certificado en el trabajo y para buscar recursos. Pero lo más importante es lo que aprendemos y que se lo enseñamos a otros compañeros” (Gonzalo 3° año).

Sólo cuando el título garantiza una posición de privilegio en el marco de procesos específicos, como cuando presentan proyectos para emprendimientos productivos para obtener financiamiento, adquiere un valor para los entrevistados. O en unos pocos casos, frente a la continuidad de los estudios.

“A mi me gustaría que lo reconozcan y que podamos seguir estudiando o trabajando de otra cosa” (Estudiante 2° año).

“Que de última que esté o no el reconocimiento a nosotros nos pasa por el centro de las pelotas. Era una decisión política de que el movimiento tuviera un respaldo dentro del sistema educativo y que nuestra formación es válida. Es tener un lugar. Pero después a quién le interesa el reconocimiento (...) Sería un logro del movimiento” (Secretaría de educación).

Asimismo, y debido a la escasa extensión de la red de educación rural, tampoco constituyen un tema de preocupación algunos requerimientos para la selección docente que aparecen como eje de los conflictos en las experiencias urbanas, como veremos a continuación. Cargos vacantes, docentes que duran poco en sus puestos, permiten al movimiento que cuenta con profesionales, imaginar la cobertura de la planta educativa en función de las exigencias de la normativa para las escuelas públicas.

“...nosotros con esto de que se afine el perfil el Centro Agrícola por las dos líneas que tiene debería tomar alguien de la parte agropecuaria, productiva. Que entran compañeros agrónomos, técnico-agropecuario. Y la parte más pedagógica o social que pueden ser licenciado o maestros. Por ejemplo Paola o lobito, nuestro compañero es maestro. Afinando eso con una inscripción específica o extraordinaria para ese perfil. (...) Pedimos que haya perfil bien definido y que los compañeros puedan ins-

cribirse para ese perfil” (Integrante Secretaría de Educación, MOCASE-VC).

“Si hay algunas cuestiones que no se adaptan 100% a la currícula. El Estado con el reconocimiento reconocería el trabajo de algunos docentes y pagaría los salarios. Y habría algunos docentes que pondrían ellos. Que por ahí no entenderían la lógica del movimiento. Tampoco han hecho un llamado a concurso. Hace rato que no hacen un llamado a concurso. Si lo hacen nos presentamos y lo ganaremos o vendrá otra gente” (Integrante de Secretaría de Salud, MOCASE-VC).

En la provincia de Buenos Aires, en cambio, aparece una extendida red estatal conjuntamente con un vasto desarrollo de organizaciones de base y movimientos sociales que llevan adelante experiencias educativas alternativas en distintos territorios, con heterogéneas perspectivas políticas y en diversos niveles del sistema educativo. Existen tanto bachilleratos populares, como formación en oficios y jardines maternas, entre otros. A ello se suma que ha sido una de las gestiones que ha intentado avanzar en un trabajo con las organizaciones sociales que no encuentra presente en otras jurisdicciones. El gobierno provincial ha desplegado estrategias de articulación con las organizaciones sociales que han cristalizado tanto en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 (2007) como a través de la creación de espacios institucionales específicos, sobre todo a través de la Dirección de Alternativas Pedagógicas y de la Rama de Adultos, destinados a establecer un “puente” con las organizaciones que venían desarrollando experiencias educativas no formales en el ámbito comunitario con sectores excluidos de la escolarización común (Karolinski, 2011). Pero también, ha sumado a referentes de las organizaciones sociales a cargos políticos en áreas ministeriales.

En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, hubo un temprano reconocimiento de un bachillerato en una empresa recuperada bajo la órbita de gestión privada (Bachillerato IMPA), luego de lo cual se inicia una lucha para avanzar en la adecuación del mismo a su especificidad, inicialmente bajo la figura de gestión social. A diferencia de Provincia de Buenos Aires, la articulación con las organizaciones sociales aparece más centrada en la posibilidad de reconocimiento político de éstas hacia el gobierno que de articulación de demandas.

“Porque cuando fue la feria del libro le hicieron un escrache al Jefe de Gobierno. Entonces es complicado. Ojo nosotros no pretendemos que todos con los que dialogamos sean macristas, pero si que respeten la voluntad del pueblo que decidió que estemos acá. Por eso es complicado, porque nosotros reconocemos su

experiencia, pero ellos no a nosotros". (Ministro de Educación; Gobierno de la CABA).

Tanto en Ciudad de Buenos Aires como en provincia de Buenos Aires, el valor del título es central para todos los involucrados. Más aún, muchos estudiantes llegan con la perspectiva de obtener el título para mejorar su posición social más que alcanzar aprendizajes específicos o sumarse a experiencias de movimientos sociales. Esto configura algunas tensiones, ya que los estudiantes no necesariamente adhieren al proyecto político (aunque los que van quedando a lo largo de los años son quienes concuerdan con él o al menos no lo critican), y aquello que manifiestan los propios docentes como contradicción inherente a las luchas "anticapitalistas" en sociedades de mercado.

"la verdad es que también hay que hacer una diferenciación de cuáles son los objetivos del movimiento de plantear este proyecto, cuáles son los objetivos de los profesores y cuáles son los objetivos de los alumnos. La gente que viene acá a estudiar quiere el título, o sea por ahí es muy interesante el proyecto, pero lo que necesita es el título y si vos no tenés el título oficial, no tenés lo básico para ofrecer, así que si es un logro importante" (Docente MTR).

Pero en todos los casos, queda claro que en las condiciones actuales, el título condiciona no sólo posiciones laborales en especial en el mundo urbano, sino también la posibilidad de continuar con los estudios, excepto que como pretende el MOCASE-VC, creen su propia universidad habilitando una trayectoria extensa por fuera de la educación establecida.

La situación de los bachilleratos en este punto es semejante a las empresas recuperadas: aunque desarrollan otro modo de producción, establecen redes de comercio justo, operan en el mercado capitalista como cooperativa, así como los bachilleratos en el mercado de las titulaciones. Tal como lo refieren Rebón y Salgado para las empresas recuperadas, pueden pensarse que también estas escuelas asumen un carácter híbrido:

"Analizadas desde la escala de la unidad productiva representan una forma social con una fuerte impronta igualitaria y democrática, en la cual trabajo y apropiación no se encuentran escindidos, donde la función de dirección es la personificación del trabajo y donde el consumo productivo de fuerza de trabajo asalariado no es su elemento estructurante. Pero analizadas a escala societal el carácter cambia; representan una forma de apropiación privada. Expresa a un colectivo privado que esta-

blece relaciones mercantiles con el resto de la sociedad" (Rebón y Salgado, 2009: 11).

Del modo como el Estado responda a las demandas variables de los movimientos sociales y de la capacidad de éstos para redefinir sus términos de lucha y para permear los temas y sus nominaciones, condicionará si las normativas en que se van plasmando sus logros cristalizan un momento de la lucha burocratizando iniciativas autogestivas o, por el contrario, se constituyen en el puntapié para restituir derechos perdidos a la vez que reconfigurar los derechos consagrados.

Independientemente del camino que se tome, la lucha por el reconocimiento implica avanzar hacia la lógica del derecho y la obligación estatal, convirtiendo en exigible el acceso a instituciones que representen los intereses populares y mejoren los mecanismos de redistribución diferenciándolos tanto de la dinámica del mercado como de las formas asociativas de la sociedad civil. La coordinación social horizontal puede dejar fuera a quienes no logran organizarse, de allí que la apuesta por el debate acerca de cómo garantizar el derecho a la educación permite la inscripción de estas experiencias en el marco de la ampliación de la esfera pública estatal.

De uno u otro modo, la inserción de las alternativas escolares en el campo más vasto de la escolarización oficial supone la aceptación de al menos ciertas reglas de juego que configuran el campo educativo, la primera de ellas es la atribución al Estado de la capacidad de "oficialización", dotándolo de la legitimidad de brindar el veredicto del reconocimiento simbólico de lo aprendido. De este modo, la decisión de hacer "escuela" se integra al campo escolar más vasto, con sus categorías de percepción, valores y disposiciones que perpetúan el "juego". Sin embargo y en tensión con dicha aceptación, las propuestas de escolarización alternativas expresan una disputa por las reglas de juego del campo escolar, desarrolladas desde los márgenes de este campo y tendientes a subvertirlas, a construir una "heterodoxia" desde la que disputan la distribución del capital escolar (Bourdieu, 1998). Esto parece tanto más probable cuanto menor es la dependencia entre distintos campos sociales objetivamente articulados en otros contextos sociohistóricos. Tal es el caso del mercado escolar y del mercado laboral. La mayor dependencia en las grandes ciudades entre uno y otro genera un reclamo por parte de los estudiantes del acceso a la titulación e incluso aparecen demandas en la vida cotidiana de las instituciones de mayor adecuación en las prácticas respecto de las escuelas convencionales. Contrariamente, donde las condiciones objetivas se transforman y las nuevas situaciones que se corresponden con el *habitus* pre-existente dejan de adecuarse, se generan condiciones para el cambio. Tal es el

caso de las comunidades organizadas en el MOCASE VC, quienes para recomponer su producción frente a la alternativa de perder sus tierras, y para las luchas sociales que emprenden no requieren la titulación como condición. Ello da origen a nuevas disposiciones respecto de la escuela, a formas de percepción que devalúan el peso de la credencial como criterio último de validación de los estudios, para recomponer el valor intrínseco de los saberes escolares –que como evidenciáramos son también otros saberes en algunos casos en términos de contenidos y en otros por el vínculo que se establece con los contenidos–. Las condiciones objetivas en las que funciona la EA y los sentidos que en ella se construyen dan lugar a otras disposiciones, a modos de ver y pensar la escuela que se diferencia de sus apreciaciones previas de lo educativo/escolar y de las experiencias anteriores.

Lo que no desaparece es el campo escolar mismo, el conjunto de creencias que pone en la escuela el ámbito sistemático y racional por excelencia de aprendizaje, más allá de los intentos por transformar las relaciones de fuerza entre agentes e instituciones y las pretensiones con construcción de una escuela pública popular con control social, en la que poner en cuestión los sistemas simbólicos en tanto instrumentos de dominación.

Por su diferencial impacto en la interlocución política, los apartados que siguen se centrarán sólo en los bachilleratos urbanos.

LUCHA DE PALABRAS: MODOS DE RECONOCIMIENTO Y PROYECTOS POLÍTICOS EN LOS BACHILLERATOS POPULARES

Las primeras formas de reconocimiento de los bachilleratos populares urbanos fueron bajo la órbita de la educación privada de la Ciudad de Buenos Aires. En la mayoría de los casos significó una solución de compromiso frente a las regulaciones existentes, que imponen mecanismos altamente prescriptivos para la selección docente, la organización de la planta orgánico-funcional del establecimiento, entre otras cuestiones. Su integración al sector privado permitió sostener la especificidad del trabajo al interior del bachillerato sin incidir en la educación en su conjunto y cediendo a una categoría clasificatoria a la que se oponían. Según docentes y fundadores de Bachilleratos populares, todos militantes activos de los movimientos en que se insertan las escuelas:

“Si estás en la gestión pública ¡más vale que vos no podés elegir a tu equipo ni nada! Con lo cual no tiene sentido si decimos que estamos peleando con las lógicas del Estado, no vamos a abrir una escuela pública en la que después no podamos decir quien va a dar clase o cómo se va a armar la currícula. La escuela de gestión privada te da entre comillas esta ventaja

o este bache de que la educación vista desde una visión del mercado te da la posibilidad de que vos puedas armar tu equipo como un empresario puede armar su equipo. Esta lógica perversa que hoy a nosotros nos da un poco de margen. (...) hoy estamos reconocidos como escuela de gestión privada, no tenemos absolutamente ningún subsidio. Esto también es contradictorio, porque el Estado Nacional subsidia escuelas privadas con hasta 800 pesos de cuota. No es lo mismo que tranzar o que dejarse cooptar o dejarse comprar por un puestito de mierda o lo que sea! ¿El Estado existe? ¡Sí, existe! ¿Es la forma de dominación? ¡Sí, es la forma de dominación! ¿Y bueno te vas a embarrar? ¿Vas a pelearla desde adentro? ¡¿O vas a quedar en el purismo?! ¿Qué vas a hacer una huerta y nada, una comunidad cerrada que se eduque en sí misma, se autosustente y recolecte, que vas a hacer? Esta es la pregunta. Nosotros optamos por embarrarnos y entrar en ese terreno de disputa con el Estado que son las normativas (Integrante del área pedagógica del FPDS, Bachillerato Roca Negra)

Martín introduce las contradicciones del Estado, el ser la cristalización de relaciones de dominación a la vez que una arena de lucha en la cual ir alcanzando pequeños triunfos que fortalezcan la organización popular. En ese proceso, las propias escuelas deben asumir las contradicciones producto de las clasificaciones administrativas dominantes a las que deben someterse para poder sobrevivir y, a futuro, transformar: sostener libros de actas, dejarse inspeccionar, entregar notas y regularidad de los inscriptos, entre otras cuestiones visibles en la cotidianeidad.

El primer bachillerato en obtener este reconocimiento fue IMPA. A partir del mismo, se desarrollan formas de trabajo que, acatando como expresa Martín la normatividad vigente, encuentran espacios para utilizarla ampliando sus intereses. Las nuevas escuelas que se irán creando en esta etapa, serán tomadas como “Anexos”, lo que les permitió sostener proyecto propio y acreditar los títulos por la vía de “la sede central”. Esta opción fue utilizada incluso entre bachilleratos de distintas jurisdicciones pero del mismo movimiento social. Ejemplo de ello es el bachillerato Roca Negra que al momento del trabajo de campo expedía sus títulos a través de otro reconocido en la zona de constitución, en la Ciudad de Buenos Aires.

En esas disputas en las que los distintos referentes expresan las contradicciones del Estado, la Ley de Educación Nacional (2006) abrió una oportunidad antes inexistente -la gestión social- para salir de la órbita de la Gestión Privada y avanzar hacia un reconocimiento de la especificidad de estas escuelas y no sólo de la legalización de los títulos.

Aunque ninguno de los movimientos reconoce haber gestado el concepto de gestión social, en la primera fase apostaron a trabajar desde allí la oportunidad de un tratamiento legal de su propuesta política, organizativa y pedagógica.

Si bien la Ley Federal reconocía a la concurrencia del Estado, las familias, las congregaciones religiosas y las organizaciones sociales, el nuevo término les otorga un espacio de reconocimiento específico distinto a su anclaje como educación privada en la que se localizaran estas experiencias –u otras como las cooperativas- en los períodos anteriores. La definición de las instituciones como públicas o estatales o en términos de gestión implican clasificaciones que inciden en la política pública al legitimar perspectivas e intereses que orientan tanto los recursos como los mecanismos de regulación del sistema educativo (Feldfeber, 2011). Aunque la “gestión” continúa siendo el modo para distinguir instituciones, esta variante se constituirá en espacio de disputa.

En primer lugar, porque el propio texto oficial posterga la definición de ese tipo de instituciones, definiendo en el artículo 140° que será objeto de especificación en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), en tanto órgano de concertación de políticas ente las jurisdicciones, acordar *“los criterios generales y comunes para orientar, previo análisis y relevamiento de la situación en cada jurisdicción, el encuadramiento legal de las instituciones educativas de gestión cooperativa y social y las normas que regirán su reconocimiento, autorización y supervisión”*. Sin embargo, ese proceso nunca llegó a concretarse por lo que en cada jurisdicción, la “gestión social” fue y es aún objeto de disputa por conformar una definición acorde a la especificidad de las experiencias que bajo esta nominación se pretendan albergar²⁶.

El primer -y único- documento emitido por el Consejo Federal de Cultura y Educación (Res. CFE N° 33-07), indica como características definitorias de estas escuelas pasibles de ser enmarcadas en esa clasificación, la gratuidad de los servicios que prestan y el haber sido creadas para atender a sectores de la población en situación de vulnerabilidad social. En este sentido, son también reconocidas como espacios de inclusión social que buscan desarrollar metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan. Otros rasgos destacados son la horizontalidad y la gestión comunitaria a partir de equipos de gestión colegiada que realizan sus propios nombramientos del personal directivo y docente. Por ello de-

26 Sverdlick y Costas (2008), sostienen como hipótesis posible que se las esté asociando a la gestión privada al definir en el Art. 13 de la LEN que “El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconocen, autorizan y supervisan el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, de gestión cooperativa y de gestión social”.

fiende la propuesta de construir una regulación capaz de dar cuenta de sus particularidades evitando homogeneizarlas en la gestión estatal o en la gestión privada.

El documento recupera la experiencia de la provincia de Río Negro como un modo de articular estas iniciativas en el Sistema Educativo (vale aclarar que en dicha provincia las escuelas de “gestión social” fueron integradas bajo la dependencia del área de Educación de Gestión Privada, Ley N°4.178/07).

Aunque la idea de la gestión social atraviesa otras áreas -expresando la importancia de la participación de base-, en el campo educativo y como el documento mismo visibiliza, ha sido puesta como parte del debate por organizaciones sociales de corte filantrópico que se agruparon en el Consejo Federal de Escuelas de Gestión Social inicialmente, que luego se convirtió en la Asociación Nacional de Educación de Gestión Social. Estas organizaciones se han constituido en públicos fuertes en tanto lograron participar e incidir en las decisiones de su inclusión en las leyes educativas.

De hecho, puede considerarse como el primer antecedente de Escuelas de Gestión Social, la reforma de la Constitución de la provincia de Río Negro en 1987, donde uno de los temas de disputa fue la relación entre Estado y educación privada y las condiciones para el subsidio de ese subsector educativo. En el debate participaron diversas organizaciones de la sociedad civil, entre las que se destaca la Fundación Gente Nueva (FGN), que ya venía impulsando proyectos educativos bajo la idea de Gestión Social, proponiendo la creación de un capítulo que las incorporara a la ley de educación provincial. Esta demanda fue apoyada por la legislatura provincial y por el Consejo Provincial de Educación, y se incluyó en el capítulo 3 Art. 63, Inc. 6:

El estado contribuirá económicamente con cada uno de los establecimientos de enseñanza pública de gestión privada que cumplan una función social no discriminatoria y que sean de carácter gratuito sin fines de lucro, de acuerdo a lo que oportunamente establezca la reglamentación correspondiente. Este antecedente marca la aparición de una nueva categoría antes inexistente en la provincia: “Escuelas públicas de gestión privada”.

La figura de “Escuelas Públicas de Gestión Privada”, empezó a ser cuestionada por la FGN quien en el año 2004, publica el documento: “Escuelas públicas de Gestión Social” en el que las define como categoría particular de gestión caracterizada por la participación de la comunidad (docentes, personal de servicio, padres, alumnos, otras

organizaciones, etc.) en todo lo relacionado a lo educativo. A su vez, propone pensar esa instancia participativa como parte del compromiso y la responsabilidad que deben asumir todos los actores involucrados en la educación; y en particular, en instituciones donde se desarrolla la gestión social. Además, plantea como definitorio de esta categoría el atender a los sectores sociales más desfavorecidos, que requieren de programas educativos de calidad y especificidad tal que les permitan superar esa situación.

Años más tarde organizaron sucesivos encuentros nacionales de Escuelas de Gestión social y coronaron este proceso organizativo en la creación del Consejo Federal de Escuelas de Gestión Social, nominación similar a la del Consejo Federal de Cultura y Educación como ámbito de concertación de la política pública y no de organizaciones privadas. Allí se articularán distintas organizaciones para peticionar ante las autoridades nacionales, provinciales y locales su reconocimiento, tratamiento y financiamiento como escuelas públicas, no estatales, de gestión social. En el año 2007 lograrán ser incluidas en la Ley General de Educación de la provincia de Río Negro, que contendrá la figura de Escuelas Públicas de Gestión social como figura legal. Actualmente la FGN cuenta con varias experiencias educativas en Río Negro caracterizadas por su gratuidad, porque su infraestructura y mantenimiento están a cargo de la FGN, en forma conjunta con organizaciones, fundaciones y empresas. Los docentes son seleccionados por FGN y mediante un convenio con el Estado provincial reciben un subsidio mensual para el pago de sus salarios. Su lucha se centra en la construcción de una sociedad más equitativa, fortaleciendo lo que denominan el “tercer sector” o economía solidaria y garantizar el “derecho de todos a enseñar”²⁷ (que podría traducirse en la tradicional demanda del sector privado a la libertad de enseñanza).

De este modo, aparecen las ONG's y las asociaciones o iglesias de base como nuevos actores en la disputa por las regulaciones de estas experiencias escolares. Mientras en las alternativas educativas estudiadas la disputa es por el orden social mismo, en estas asociaciones es por mejorar la posición social de los que se encuentran más desaventajados dentro de este orden. En el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en cambio, esta figura fue apropiada por organizaciones eclesiales de base.

“En Capital Federal se consiguió la gestión social y eso abrió la posibilidad de que también haya otras instituciones sociales como por ejemplo la Iglesia católica abriera bachilleratos populares. Y era un riesgo que corríamos. No queremos que la Iglesia abra bachilleratos populares [risas] porque tienen las escuelas

27 Así lo expresan en los aportes al debate sobre la Ley de Educación Nacional.

privadas, con lo cual es suficiente digamos. Pero bueno, las cosas que después se van... es una arena de combate estar adentro del Estado” (Carla nombre ficticio, docente de Problemáticas del conocimiento, tercer año, Bachillerato Roca Negra).

Según sus protagonistas estos bachilleratos expresan “*una real participación popular en el campo educativo*” y desde esa perspectiva, son críticos de las Fundaciones y ONGs.

“Ojalá todas las escuelas fueran como los bachilleratos populares porque no habría necesidad de pensar en otras escuelas, no? Entonces nosotros exigimos el reconocimiento del Estado pero no es que además le pedimos a Arcor un financiamiento, le pedimos a Quilmes que nos financie. No somos una fundación, no nos interesa y el proyecto educativo está inserto en una realidad social concreta que tiene una historia de lucha y de organización y reivindicación que emerge de una situación socioeconómica concreta de Argentina” (Docente ciencias sociales joven, segundo año, FPDS).

Esta distinción que introduce Mirna entre los bachilleratos populares y otras escuelas que trabajan con y para los sectores vulnerables expresa las distancias entre escuelas en movimientos sociales con una pretensión emancipadora vs. escuelas que apoyen y empoderen a los más desfavorecidos hasta que puedan desarrollarse por sí mismos. En esta segunda opción, el orden social y político capitalista no estaría en cuestión, mientras que los primeros se niegan a un financiamiento por parte de las mismas empresas que generan la desigualdad social.

Pero la preocupación de los bachilleratos populares va más allá del financiamiento. En una carta dirigida al Ministro de Educación Nacional en el año 2008, afirman movilizarse “en defensa de la educación pública y gratuita, junto al conjunto de trabajadores de la educación, estudiantes y la comunidad educativa en su conjunto”, mostrando una amplitud de propósitos. Conciben la escuela como organización social, en la que la escuela es parte de lo barrial y lo social y participando activamente en el trabajo político de los territorios en los que se inscriben y desde la Educación Popular en tanto educación para la liberación en pos de la formación de sujetos capaces de aprehender la totalidad de las relaciones sociales en las que se inscriben y de participar en los procesos sociales y en la resolución de los problemas colectivos (Elisalde y Ampudia, 2010) Aquí aparece la propuesta de formación de sujetos políticos.

RECONOCIDAS COMO “GESTIÓN SOCIAL” Y TRATADAS COMO

PRIVADAS: LAS LUCHAS POR INGRESAR AL SUBSISTEMA ESTATAL

Con sus avatares, sus gobiernos de signo político diferente y la valorización diferencial de los funcionarios respecto de los bachilleratos populares, las luchas y algunos resultados en ambas jurisdicciones terminan confluyendo, más allá del tratamiento diferencial que fueron encontrando.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, se interpuso una primera diferencia y es que la Ley de Educación Provincial del año 2007 no incluye la figura de Escuelas de Gestión Social, por lo que el reconocimiento se materializó en la resolución 3948/07 del mes de noviembre, como Bachilleratos Populares sin otra especificación de su sentido estatal o privado. Un listado anexo de seis bachilleratos los habilitó por acto administrativo a expedir títulos oficiales. Dicha resolución ministerial estipula la realización de un registro en el marco de la Dirección de Planeamiento bajo la supervisión administrativa y pedagógica y la gestión financiera contable de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (Art. 6°). Además, se establece que las propuestas educativas de los Bachilleratos Populares deberán ajustarse a los lineamientos de la política educativa provincial (Art. 3°), que el personal docente que se desempeñe en los establecimientos mencionados deberá poseer los títulos habilitantes que determina la reglamentación vigente y estar registrados en la Dirección General de Cultura y Educación (Art. 4°), que los edificios deberán reunir las condiciones de seguridad, habitabilidad e higiene (Art. 5°), según lo establecido por la normativa vigente, y finalmente, que el reconocimiento no implica el otorgamiento automático ni retroactivo del aporte estatal para los cargos y módulos de la Planta Orgánico Funcional no subvencionada (Art. 7°).

Esta decisión fue antecedida por el reconocimiento durante la gestión Puiggrós (2005-2007), del trabajo político de las organizaciones sociales que derivó en intentos de articulación entre Estado, escuela y organizaciones sociales. Según algunos funcionarios, estos procesos tuvieron la riqueza de cuestionar las relaciones de poder establecidas, la autoridad docente, e implicaron un empoderamiento de los movimientos sociales.

“hay procesos educativos muy fuertes muy ricos que tiene que ver con construir identidades, con recuperar espacios que la escuela del Estado no lo está haciendo y tampoco lo están haciendo las privadas, porque no llegan a esos lugares, porque hay otras necesidades y otros intereses. Desde este punto de vista, entender que el sistema educativo podría complejizarse mucho más reconociendo esas experiencias. Habría que ser muy creativos y discutir mucho con abogados además, que saben mucho de

leyes, para ver cuáles con las figuras jurídicas porque atrás de esto hay plata y hay responsabilidad civil, hay pibes, hay trabajo, hay derechos laborales, hay un montón de cosas que hay que solucionar. Y que nosotros no llegamos a hacer porque no nos dio el tiempo y la verdad es que hay que ser muy creativo para ver si aparece una figura que no sea ni pública ni privada. Está el nombre, “gestión social comunitaria”, pero eso es el nombre atrás de eso organizar un línea de estructura en el sistema educativo es complejo. Y otra problema, si encontrás la estructura burocrática bajo la lógica del Estado, ¿no le terminás sacando su forma autonómica?” (Director Rama Secundaria, gestión Puiggrós).

El propio Director de Rama Secundaria de la época reconoce los límites de la burocracia estatal para incluir estas innovaciones y, de hecho, durante esa gestión hay intentos de generar espacios específicos de trabajo institucionalizados. La Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (DPPSE) fue el ámbito institucional en el que se canalizó el vínculo con las organizaciones más afines al gobierno, las que asumieron la coordinación de algunos programas de alfabetización y/o de terminalidad educativa. Sin embargo, los bachilleratos populares no tuvieron vinculación con esas áreas que se abocaron más centralmente a proyectos cogestionados y a la negociación para el reconocimiento de jardines comunitarios, nivel educativo deficitario en la jurisdicción. El propio director de la Rama Secundaria reconoce que sólo las organizaciones sociales están logrando llegar al territorio, por lo que la alianza con las mismas es estratégica. No obstante, el vínculo con los bachilleratos se mantuvo tenso en todo el período, con movilizaciones periódicas y dificultades para avanzar desde ese primer reconocimiento hacia nuevas formas de inclusión, las que recién empezarán a tomar forma en 2010.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, que no cuenta aún con ley de educación propia, se los reconoció bajo la figura de escuelas de Gestión Social a través de la resolución 669/08. Según la misma, serán inscriptos en un Registro de Bachilleratos Populares como servicio educativo de Gestión Social en el ámbito de la Dirección General de Planeamiento Educativo dependiente de la Subsecretaría de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica, creado para tal fin. La validez de la inscripción es por un lapso de tres (3) años, quedando sujeta su renovación a evaluación de resultados, por parte de la autoridad de aplicación (Art. 1°). La Dirección General de Planeamiento Educativo tendrá a su cargo el seguimiento y evaluación de las instituciones registradas, emitiendo opinión fundada, entre otros aspectos, respecto de la conveniencia de dar continuidad a su permanencia en el Registro (Art. 10°). El criterio para su oficializa-

ción es que sean gratuitos; conformen equipos de gestión colegiada, respeten una carga horaria de 1600 horas reloj como mínimo, para la propuesta del Plan de Estudios; atender a población en situaciones de vulnerabilidad social y económica (Art. 2°). Se establece además que la solicitud de inscripción en el Registro de Bachilleratos Populares no implica su autorización como establecimiento oficial ni la aprobación del plan de estudios, como tampoco el otorgamiento automático ni retroactivo de aporte estatal y/o su financiamiento, quedando supeditado al cumplimiento de los requisitos y trámites exigidos en la presente, previa evaluación y dictamen de la autoridad de aplicación (Art. 6°).

A través de esta primera normativa común se reconocieron nueve bachilleratos en la Ciudad de Buenos Aires. Los mismos quedan en una situación ambigua, sin anclaje en las áreas tradicionales de la organización del sistema escolar y bajo una dependencia que no contaba con escuelas a cargo.

Esta modalidad poco clara bajo la órbita de planeamiento, fue asumido como un pequeño triunfo estratégico, pero lejos de expresar el ideario político-educativo de estos movimientos.

El área de Planeamiento en ambas jurisdicciones fue, por ende, el espacio que casi como “comodín” albergó a experiencias de escolarización cuyos cánones de funcionamiento eran inaprensibles por la burocracia establecida. Además, limitó la oficialización a las escuelas existentes sin aclarar los mecanismos a través de los cuales sería posible reconocer a las nuevas experiencias que se irían multiplicando en esos tiempos.

De hecho, dada la inadecuación de las escuelas de gestión social a la tradicional estructura administrativa de los ministerios, la supervisión y acompañamiento pedagógico así como el cumplimiento de los requerimientos legales tendió a quedar en manos de los supervisores del subsistema de gestión privada.

En ese mismo año y frente al crecimiento de la cantidad de experiencias muchos de estos colectivos articularán un espacio de convergencia de luchas, denominado “Coordinadora de Bachilleratos populares en lucha”, y en la cotidianeidad como “interbachilleratos”²⁸, el que es definido por algunos de sus participantes como

28 La Inter-Bachilleratos tuvo su germen en reuniones iniciadas en el 2004 con el propósito de generar un espacio de discusión formativa sobre la propuesta político-pedagógica. Progresivamente las discusiones avanzaron hacia los debates en torno al reconocimiento oficial que en el 2006 se constituirá en un espacio de asamblea mensual para la discusión política (Sverdlick y Costas, 2008).

“una coordinadora reivindicativa. Es articular la lucha de los bachilleratos que atraviesa a todos los que estamos ahí. Es coordinar esa lucha. Y en algunas cosas se avanza más y en otras menos. Poner debates, diálogos, cosas en común que atraviesan a todos los bachilleratos y que se tratan en la interbachilleratos como una coordinadora reivindicativa. ¿Vamos a luchar por esto? Sí, vamos. El debate político lo damos dentro de la organización, no en la interbachilleratos”. (Representante por el Frente Popular Darío Santillán en la “interbachilleratos”)

La creación de ese espacio común confluye con el incremento de las acciones de lucha de los bachilleratos que desde el 2006 centralmente, mantenían una activa movilización, a través de marchas, clases públicas, protestas callejeras y hasta escarches a funcionarios en eventos públicos.

Conjuntamente, presentarán también en ese año una carta al Ministro de Educación de la Nación Juan Carlos Tedesco, al del Gobierno de la Ciudad Mariano Narodowski y al Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires Mario Oporto, reclamando que “Si bien estos Bachilleratos Populares fueron reconocidos a través de las resoluciones 3948/07 en Provincia de Buenos Aires en Noviembre y 669/08 en Ciudad de Buenos Aires en Marzo de 2008, el reconocimiento estatal todavía no garantiza los recursos necesarios para el sostenimiento de estas experiencias educativas ni avanza en un marco normativo propio que de cuenta de la especificidad de estas experiencias.”

La misma carta pretende formular de manera formal y concreta reclamos que el Estado se ha comprometido y que demora en cumplir. Los mismos son:

- El otorgamiento de la subvención que garantice los salarios –y sus correspondientes aportes- para todos los docentes de los bachilleratos populares. (...) su otorgamiento se justificaba ampliamente por tratarse de “de instituciones sin fines de lucro, de Organizaciones Sociales y Cooperativas de Trabajo de Empresas Recuperadas con personería jurídica” (Resol.3948/07).

(...)

- Reconocimiento de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, vinculados a experiencias de educación popular en movimientos sociales, que aún no están reconocidos.

- Reconocimiento de los educadores populares con iguales derechos que el conjunto de los trabajadores de la educación”²⁹.

Como se observa, el financiamiento a los bachilleratos populares en tanto instituciones educativas que garantizan el derecho a la educación aún no se lograba. En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, la propuesta de los funcionarios fue incluir el presupuesto en un programa específico, lo que fue finalmente rechazado ya que esta modalidad supone la asignación de recursos específicos para el cumplimiento de objetivos delimitados, los que desaparecen con su cumplimiento o con el desplazamiento de prioridades y no configura un financiamiento recurrente.

Además, para los bachilleratos populares, es central a la definición que pretenden constituir sobre su especificidad la lucha contra la dominación y por lo tanto, lo público debe construirse a partir de la lucha de los sectores subalternos. En el caso de las organizaciones de base como la FGN, entienden “lo público como ‘lugar de todos’ y ‘espacio de bien común’ en el que a partir de la escucha y participación comprometidas se vayan conformando instituciones con identidad propia, producto de un proceso colectivo” (FGN, 2000). Una lógica intrainstitucional distante de los propósitos contrahegemónicos que embanderan los bachilleratos populares y que es rechazado por los funcionarios, lo que genera dificultades para su inclusión. De hecho, mientras las experiencias de corte filantrópico lograron incidir en la legislación y acceder a recursos (como en el caso de una escuela parroquial en Ciudad de Buenos Aires, o las escuelas de Río Negro) en el período analizado los bachilleratos populares no habían logrado obtener financiamiento.

¿REDEFINIR LA ESCUELA PÚBLICA? HIATOS ENTRE FUNCIONARIOS Y BACHILLERATOS

Los procesos de reconocimiento como escuelas de gestión social en la Ciudad de Buenos Aires y el modo de reconocimiento en la provincia de Buenos Aires, estuvieron lejos de satisfacer las expectativas de los docentes de los bachilleratos, por lo que pronto esta opción comenzará a ser cuestionada. Por un lado porque las experiencias que se constituían como antecedente venían de otra tradición, pero también porque las propuestas de los funcionarios abrieron nuevas tensiones ligadas a las diferencias entre unos y otros en los sentidos de las escuelas alternativas. Para el ex Ministro de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, la “gestión social” es sólo un modo de erradicar algunas

²⁹ www.redeco.com.ar. Red Eco Alternativo “Carta de los Bachilleratos Julio 2008”

trabas que supone la educación privada, más que una diferencia sustantiva con ella.

“el problema es más de carácter político. Porque los bachilleratos populares tienen una decisión contraria al gobierno elegido por el pueblo. Entonces ahí nosotros con ellos tenemos una relación de cierta tensión. Cumplimos lo que nos compete, porque en la medida en que formen chicos de buen nivel. Ahora el resto de la negociación es difícil en la medida en que se para un tipo del otro lado y te dice ‘que nosotros queremos discutir lo público’ [se ríe]. No tiene mucho sentido”. (Ministro de Educación, GCBA, 2009)

Valiéndose de la legitimidad que otorga la democracia liberal, no consideran a estos colectivos como interlocutores políticos valorados, aunque en los hechos, deban responder de algún modo a sus demandas. Esta desvalorización se expresa en cómo canalizan la discusión centrándolo en lo administrativo, en cómo gestionar estas experiencias desde el actual formato de la burocracia estatal y sus reglas de juego:

“Lamentablemente esas experiencias quieren mantener sus peculiaridades al máximo. Pero es imposible, porque el Estado tiene sus leyes y regulaciones. Además si no cumplimos con el reglamento vamos presos” (Ministro de Educación, GCBA, 2009)³⁰.

“No hubo una discusión seria de qué significa esta gestión (gestión social) y qué implicancias tienen. El problema es que si vos lo miras del derecho administrativo tenés público o privado. No hay otra cosa. Entonces si lo pones en privado ¿es privado en forma estricta? No. Tampoco es estatal. Entonces ahí hace ruido dónde lo pones. Entonces nosotros hicimos un registro, lo ponemos en privada y con una modalidad de financiamiento distinto. Como acompañando las lógicas del modelo pedagógico” (Directora de Planeamiento, Ministerio de Educación GCBA, Gestión Narodowski).

También para los funcionarios de la provincia de Buenos Aires la cuestión administrativa es una preocupación, pero se expresa más en los modos como la organización jurídica neutraliza estas apuestas que por su intención de neutralizarla, tal como lo evidencian los testimonios relevados.

30 Paradójicamente, Mariano Narodowski debió abandonar su gestión al frente de la cartera educativa por una denuncia vinculada a contrataciones bajo su administración de personal implicado en escuchas ilegales.

“Hoy por hoy la legislación más allá de la LEN específicamente como organización jurídica tenés: o que es parte del Estado y por lo tanto se somete a toda la legislación que le cabe de una escuela del Estado, o que es privada, más allá del contenidos de los agentes que los llevan a cabo son de un sector o del otro, en qué se diferencia jurídicamente una escuela parroquial, Bachillerato Popular u ONG. Uno puede establecer muchas diferencias pero, en última instancia lo que organiza jurídicamente no presenta diferencia” (Director de Educación Secundaria, DGCyE, Provincia de Buenos Aires, Gestión Puiggrós).

Esta tensión administrativa fue analizada en términos políticos, comprendiendo la apuesta de los bachilleratos (pero sobre todo de los jardines comunitarios que fueron los primeros en negociar su oficialización), tal como se evidenciaba también en la entrevista al Director de Secundaria pero también en otros funcionarios.

“¿La DIPREGEP qué te da? La posibilidad que vos organices tu jardín, que sigas teniendo ideológicamente un jardín comunitario, y conducido por un proyecto de la comunidad. Voy a Adriana y le digo: “mirá Adriana, todos pensamos lo mismo, que tendrían que estar en el Estado pero que es un quilombo, porque entrás en un debate de un convenio, que si le damos bola a las pibas nos van a putear los docentes, y si le damos bola a la estructura educativa formal del sistema nos va a putear de [se detiene]...” (Director Alternativas Pedagógicas, gestión Puiggrós).

Para provincia de Buenos Aires el debate está más centrado en los procesos pedagógicos más allá de la escuela y en la progresiva articulación con organizaciones sociales que venían desarrollando un trabajo educativo que interpela a la escuela tradicional en sus distintos niveles:

[en relación a los jardines comunitarios] *“estas organizaciones sociales con un trabajo en lo educativo ya tenían una relación con el Estado, con Desarrollo Humano de la provincia, no con Educación; eran instituciones educativas que articulaban a la provincia con Desarrollo. Nunca había habido un contacto con Educación. Una de las características del sistema educativo es que es muy refractario a cuestiones que no sean exactamente estatutarias...”* (Director Alternativas Pedagógicas, gestión Puiggrós).

“No era una orden explícita sino un acuerdo del equipo de trabajo de que estas experiencias tenían que estar adentro y que si el Es-

tado podía ayudar a que mejoraran las condiciones pedagógicas, que hubiera reconocimiento y que tuvieran mejores condiciones, etc., etc. lo íbamos a hacer. El tema era encontrar una figura que no les viniera en contra. Porque si los ponemos en “estatal” perdían la capacidad de elegir a sus docentes. Lo cual plantea una serie de cuestiones, porque cuando a la escuela privada se le pega con el tema de la selección docente, con el tema de los concursos públicos, los listados y el estatuto... es para discutirlo, pero es válido y a estas experiencias se lo da como bueno que lo hagan. Y tiene su lógica porque si no son ellos los que eligen los docentes no pueden mantener esta identidad o este proyecto que están armando” (Director de Educación Secundaria, DGCyE, Provincia de Buenos Aires, gestión Puiggrós).

En la Ciudad de Buenos Aires, en cambio, a la reducción administrativa se suma la reducción técnico-pedagógica.

“Algunas hipótesis que estamos manejando con el Ministro es que ahí hay algo que hace a la retención que en las instituciones clásicas no está. Hay algo que hace que estos actores que no tienen título docente, hay que problematizarlo, pero tienen una forma creativa o de vínculo con el joven o adulto que hace que pueda terminar sus estudios con interés y que realmente quieran estar, porque nadie los obliga. Hay algo interesante para ir viendo las experiencias (...) Hay que pensar a estas experiencias en lo micro: en la relación docente-alumno, en la transmisión de los contenidos, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Me parece que esa es la clave” (Directora de Planeamiento, Ministerio de Educación GCBA, Gestión Narodowski).

“Porque es una experiencia que a mí me interesa mucho porque ellos usan un dispositivo pedagógico muy interesante. (...) A nivel personal conozco a muchos de los que están ahí que fueron alumnos míos. La mayoría. Son muy buenos educadores. Todos formados en universidades privadas (se ríe) como en la de San Andrés. La verdad es que son muy buenos. Por la propuesta pedagógica, el compromiso, el entusiasmo. Desde el punto de vista pedagógico trabajan en pareja, tienen un currículum mucho más flexible. Esta más centrado en problemas concretos. La verdad que como modelo pedagógico creo que puede servir a cualquier escuela media tradicional. Es una experiencia para trabajar y ojalá que se pueda trabajar en conjunto. Que se puedan anteponer a los prejuicios políticos e ideológicos” (Ministro de Educación, GCBA, 2009).

Despojada de su carácter político, la “innovación pedagógica” y lo que ella implica en términos de mejora de la trayectoria escolar se presenta como un proceso racional, pasible de ser estudiado y generalizado en lo que estos funcionarios denominan “lo micro”, es decir, la interacción pedagógica desconsiderando las condiciones sociales y políticas de su producción.

En síntesis, en el reconocimiento en la ley como escuelas de “gestión social”, los protagonistas de las luchas en el espacio urbano encontraron un modo de distanciarse de la lógica privada a la vez que desmarcarse de la matriz liberal y expulsiva de la escuela pública tradicional. Asimismo, consideraron que por esa vía lograrían también desmarcarse de la estructura bicéfala de los Ministerios, en estatal o privado. Pero las estrategias de los actores y los avances en las concreciones evidenciaron el menor poder de la Coordinadora de Bachilleratos en lucha en el campo político educativo, así como los límites de la eficacia simbólica de la nueva nominación como capaz de representar lo no representado, ya que aunque la nominación las constituía en “otra cosa”, las regulaciones respecto de la presentación de carpetas, planes de estudio, infraestructura, supervisión, etc., las asimilaba a lo regulado para el sector privado. Esto cristalizó en las normativas subsiguientes en el caso de la Ciudad de Buenos Aires, donde la negociación por acceso a salarios derivó en una serie de resoluciones en las que se comprometía una vez más a la constitución ministerial de un registro de bachilleratos.

Ya la resolución del 2008 disponía que el personal docente debía poseer los títulos exigidos por la reglamentación vigente y los espacios de cursada debían reunir condiciones de seguridad, habitabilidad e higiene de acuerdo con la normativa vigente, esto último tuvo escasa incidencia. En el 2010 se crea el registro de Bachilleratos populares y se reconoce otros tres, a la vez que estipula la necesidad que el representante legal de cada institución para concretar la inscripción deberá cumplimentar el circuito de trámite y acompañar la documentación correspondiente. Esta regulación se sostendrá en las dos resoluciones subsiguientes, en las que reconocen 3 bachilleratos más y otros cinco al año siguientes (Resolución N° 279-MEGC-2010 y Resolución N° 250-SIEyCP-2011)

De allí que en los últimos tiempos comenzó a discutirse si era el modo adecuado de oficialización de sus bachilleratos, en tanto podría constituirse en un mecanismo institucional que canalice por vías estatales la pretensión crítica de las experiencias de los bachilleratos y las subsuma en las luchas por la inclusión social desde una lógica caritativa y centrada en la perspectiva de un Estado subsidiario más que en la transformación de lo público y la lucha contra la dominación.

De hecho, en la Ciudad de Buenos Aires se reconoció sólo una escuela como de “gestión social” y se trata de una parroquial asentada en una villa del barrio de Barracas.

Este debate se expresó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en menor medida en la Provincia de Buenos Aires, no habiendo encontrado eco en la tercera provincia considerada que es Jujuy, que aunque la organización Tupac Amaru cuenta con instituciones de nivel primario y superior reconocidas bajo esta modalidad, la misma no aparece como opción para, por ejemplo, el MOCASE-VC.

Frente a estas condiciones, los bachilleratos urbanos cambian su estrategia y comienzan a luchar por ser reconocidos a través de distintas figuras de co-gestión entre Estado y organizaciones sociales bajo la órbita de la Educación de Adultos.

En provincia de Buenos Aires, irán por la alternativa de Centros Educativos de Nivel Secundario, recuperando la experiencia histórica de su surgimiento como experiencias de articulación sindicatos-Estado en la década del '70. Se trata de la recreación de modelos de escolarización que, en alguna etapa de su historia, fueron parte de procesos de educación popular de adultos, se integraron a organizaciones sociales y educaron más allá de los muros de la escuela³¹.

“Pasamos a pública en adultos. Después de que hicimos una marcha y tuvimos una reunión con Oporto. (...) Y la lucha era salir de privada. Toda la oficialización de las carpetas, de la planta docente se hizo en privada. Y después dijimos salgamos de acá que no tenemos nada que hacer. Y ahí nos sacaron a pública dentro de adultos. (...) ahora estamos negociando por un lado cuál es la figura burocrática en la que entran los bachilleratos conservando la autonomía. (...) Estamos hablando de la figura de los CENS. Hay uno CENS que son conveniados. Estamos trabajando sobre esa figura para que salga con la especificidad de los bachilleratos” (Representante del FPDS en la “interbachilleratos”).

Como expresa Macarena, la preocupación es encontrar una figura en la que se reconozca el proyecto político-pedagógico y su carácter autogestivo a la vez que avanzar sobre el sentido de la escuela pública.

Algunos bachilleratos reconocidos en el año 2007 pasaron a la órbita de la educación privada a la Dirección de Adultos a partir de estos convenios, aunque aún no han cerrado el debate político que les permitirá acceder al financiamiento. Asimismo, continúa la lucha por el

31 Los CENS nacieron en 1970 bajo la órbita de la Dirección Nacional de Educación de Adultos y se organizaron en los espacios próximos a los adultos trabajadores a través de convenios con instituciones no pertenecientes al sistema escolar, como sindicatos, empresas y organizaciones sociales. Estas tuvieron participación en la definición de la oferta, aunque el Estado fue el encargado del pago de salarios.

reconocimiento de los nuevos bachilleratos creados con posterioridad. Este avance fue producto, entre otras cuestiones, de numerosas movilizaciones de protesta que culminaron en marzo de 2010 con la propuesta de un “Convenio de Cooperación Técnica” que incluía la de los salarios para los docentes, aunque la firma del citado Convenio demorará un año más³². Este formato les permitiría insertarse en la estructura estatal sin perder la autonomía que requiere la presencia de un plantel docente comprometido con el proyecto político, lo que no podría garantizarse vía el acceso formal y por listado a los cargos. Como continúa Macarena: “Somos *CENS*, pero conveniados, lo que tiene particularidades. Por ejemplo, que los docentes son elegidos por la persona jurídica que está conveniando” (Representante del FPDS en la “interbachilleratos”).

Al momento, los logros acumulados son más expresiones de voluntad política que logros finales, ya que los procesos administrativos no sólo resultan complejos, sino distantes de las condiciones efectivas de trabajo en los bachilleratos.

“cuando se firma el convenio, nosotros tenemos que tener desde libro de temas, libro de asistencia, POF, POFA, todo eso no lo presentamos... Nada, es sólo un convenio político de creación, de creación no porque después el expediente de creación es otro... ¡de reconocimiento de la experiencia de los bachillerato!” (Docente e Integrante del FPDS, organización comunitaria, Bachillerato Roca Negra).

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, el derrotero fue similar, hasta que a través del Decreto N° 406-GCBA-2011 se establece que los Bachilleratos Populares reconocidos en las resoluciones antes detalladas pasarían a funcionar bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la Educación del Adulto y del Adolescente, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación³³. El decreto faculta al Ministerio de Educación a aprobar y/o convalidar y remunerar las plantas orgánicas funcionales necesarias para el funcionamiento de las Unidades de Gestión Educativa Experimental y a incorporar nuevas Unidades Educativas y aclara, al igual que en las resoluciones anteriores que se trata de ofertas educativas gratuitas, de gestión colegiada y bajo una concepción de educación popular.

³² Al momento de la finalización de este trabajo se encontraban cerrando las negociaciones, elaborando las carpetas que administrativamente garantizarían el reconocimiento pero sin haber accedido concretamente al financiamiento.

³³ En la Ciudad de Buenos Aires, los docentes de los bachilleratos reconocidos bajo esta forma administrativa estaban comenzando a cobrar salarios.

PROFESORES Y CAPITAL MILITANTE: UN DILEMA ELEMENTAL EN LOS PROCESOS DE OFICIALIZACIÓN

La cuestión docente constituyó un tema central en las luchas por la oficialización. Los docentes que forman parte de los bachilleratos populares son en su mayoría estudiantes universitarios y graduados pertenecientes a carreras de Ciencias Humanas y Sociales tales como historia, filosofía, trabajo social, educación y sociología. Las áreas vinculadas con las Ciencias Exactas constituyen un problema ya que cuentan con pocos profesores. En general, se acercan a los bachilleratos por ser allegados a los ya integrantes o bien, conociendo las modalidades de trabajo que los caracterizan, por considerarlos espacios alternativos para la militancia política. Aunque en menor medida, hay docentes que además ejercen en las escuelas medias oficiales, dar clase aquí les aporta un ámbito de reflexión y transformación de sus prácticas pedagógicas. Por último, algunos profesores son parte del movimiento social que nuclea al bachillerato, situación que varía entre los casos.

La formación universitaria como característica común a muchos de los docentes que participan en los bachilleratos populares se combina, en algunos casos, con intervenciones en experiencias de militancia barrial y estudiantil. Tanto los que cuentan con historia de militancia como para los que no, encuentran en su participación en el bachillerato popular un espacio que les permite generar nuevas prácticas, forjar lazos sociales de solidaridad y comprometerse con el cambio social, como dimensiones que visualizan como propiamente militantes.

No es casual la presencia de universitarios, ya que el capital militante que construyen los partícipes de los movimientos tiene como característica principal que se define por fuera de los espacios considerados tradicionales en el ámbito de la política y a que la posesión de cierto capital cultural es una condición esencial para la conformación de dicho capital. Como expresa Poupeau (2007) “la resistencia a la dominación requiere de la posibilidad de sentirse autorizado a juzgar y a evaluar; y de tener una opinión y poder expresarla públicamente, habilidades que requieren entre otras cuestiones la posesión de capital escolar” (Poupeau 2007). Sin embargo, si bien el capital cultural institucionalizado es esencial, éste no es suficiente. Pues el capital militante requiere adicionalmente de espacios de intervención en los cuales se reconvierte; a la vez que se manifiesta a través de la posesión de un compromiso social y político.

La autonomía en la selección de los docentes en base a la adhesión al proyecto político y a la perspectiva militante respecto de su trabajo, fue una de las apuestas insoslayables en los procesos de oficialización de las escuelas, ya que el compromiso político podría afectarse si se aceptaran otros mecanismos de acceso a los cargos, a la vez que la costosa autonomía construida podría debilitarse al someterse a mecanismos de regulación externos.

Pero la modalidad de reconocimiento como escuela pública y de los profesores como trabajadores de la educación, afecta los intereses de los sindicatos docentes, actores directamente implicados en los debates por el acceso a la carrera y el salario docente. Algunos sindicatos apoyan estas luchas e incluso inician acciones de acercamiento, aunque defendiendo siempre la inserción de las mismas en el mapa más amplio de las políticas públicas con carácter universal. Se preocupan centralmente por distinguir estas propuestas de otras de carácter privatista

“Hubo escuelas que se crearon con intención de privatización del sistema educativo utilizando también las cuestiones del cooperativismo, del mutualismo pero que son escuelas netamente privadas dirigidas a sectores socioeconómicos diversos pero que son de propiedad privada, de gestión privada y que sí reclaman ahí la subvención del Estado y que no son necesariamente escuelas ni de movimientos sociales ni con sentido de inclusión o de garantizar el derecho educativo general sino que han sido escuelas que por más que están encubiertas en la figura de cooperativas, de mutuales, de lo que sea, han sido parte del proceso de privatización de la educación en Argentina y son distintas. Son otros procesos que apuntan a garantizar el derecho y como movimiento social, como organizaciones sociales populares sindicales diversas buscan distintas formas de garantizar ese derecho. Ahí sí hay distintos modelos de articulación con el Estado” (Secretario General de CTERA, 2008).

Así, en un documento para la discusión, reconocen la insuficiencia de las clásicas categorías de instituciones públicas-instituciones privadas, para dar lugar a revisar estos esquemas de clasificación en pos de incluir a las organizaciones populares que con modalidades democráticas, garantizan el derecho a la educación frente al incumplimiento estatal. Sin embargo, proponen una regulación estatal que avanza más allá de la autogestión pedagógica que pretenden los bachilleratos.

“En lo concreto y como marco de estas definiciones podríamos avanzar en la siguiente dirección: si la necesidad hace que el Estado reconozca y financie aquellas instituciones educativas creadas desde fuera del mismo, pero con el sentido de dar respuesta al derecho social a la educación, al Estado le cabe entonces disponer de mecanismos públicos de control institucional y supervisión pedagógica” (Documento CTERA, 2008).

Otros, en cambio, rechazan estas alternativas por fuera de la escuela pública y las cuestionan en términos de privatización y de desconocimiento de las experiencias militantes existentes en la escuela pública,

que son las que a su juicio debieran potenciarse en vistas a garantizar el derecho a la educación. Lo hacen a través de la opinión expresa en documentos de circulación pública, mostrando acuerdo ideológico con algunas de estas experiencias pero rechazo hacia las regulaciones en desarrollo y los reclamos de este sector. Cuestionan en primer lugar el carácter público de estas experiencias atribuyéndoles en cambio un carácter comunitario que involucra acuerdos previos y homogeneidad, más que pluralidad discursiva y debate abierto y sin límites:

“Desde esta concepción las escuelas de ‘gestión social’ no serían públicas sino comunitarias, pues en ellas se predefine que habrá de educarse en una determinada ética o ideología (cristianos de liberación, de izquierda, etc.) lo que excluye de hecho a determinados pares, y aborta el diálogo e incidencia sobre otros sectores de la sociedad, en un mismo ámbito de debate, discusión, disputa ideológica” (Documento Ademys, 2009).

Cuestionan adicionalmente, la conformación de nuevos fragmentos educativos, distintos y distintivos de la oferta común, potenciando así aún más la fragmentación escolar existente. La selección de los docentes constituye desde esta perspectiva un punto nodal para evitar que el interés particular prime por sobre el interés general, para que no

“sean elegidos por afinidad con una asociación o un gobierno. Afirmamos que para ello son necesarios los concursos públicos con criterios objetivos, y con control de representantes electos por todos los docentes, a nivel de jurisdicciones y no de escuelas. Sólo esta forma de contratación puede permitir la libre circulación de los discursos en un espacio público, puestos en debate, que irá mostrando tendencias, de la sociedad toda. Nosotros, aportaremos el nuestro. (...) En este escenario, la existencia de un régimen laboral paralelo, garantizado por el esfuerzo militante que ejerce su actividad en condiciones en general precarias, y autodesignados, puede convertirse claramente en una cuña en la lucha reivindicativa docente” (Documento Ademys, 2009).

Sin embargo y a pesar de las dificultades analizadas, las derrotas aparentes en el campo político-educativo y las tensiones con los gremios docentes, progresivamente empezarán a ocupar un espacio cada vez más significativo. La Dirección General de Planeamiento, reconoce la importancia de estas escuelas en el marco de la oferta vigente para los adultos, en especial en algunos distritos, a pesar de no incluir todas aquellas experiencias existentes que no han alcanzado aún la oficialización (GCBA, 2011).

PARA FINALIZAR

Las experiencias educativas de los movimientos sociales constituyen una propuesta desde y para los sectores más vulnerables que se distancian del tratamiento compensatorio hacia estas poblaciones. No se trata de “reparar” o “compensar el déficit”; se trata de luchar por otro tipo de sociedad.

De allí que su propuesta de democratización signifique entre otras cuestiones, eliminar determinismos sociales e igualar las condiciones para educarse y definir el propio destino. Para ello, confrontan con las políticas en las que la educación se convierte en un mero ámbito de administración de los pobres, o el ámbito de distribución educativa mientras se favorece la mercantilización de otros bienes.

Su contribución a la democratización de la educación se expresa en términos de la construcción de nuevas institucionalidades que configuran modos de deliberación y dirección ligadas a la construcción colectiva de lo común, fundadas en formas igualitarias de vida política y social, núcleos de deliberación democrática que aunque sostienen algunas estratificaciones, tienden a la ampliación ya partir de un principio de igualdad política pensada como co-gobierno.

Si la ciudadanía se funda hoy en los derechos que los sujetos se reconocen entre sí, y desde la matriz liberal parte del derecho de propiedad que supuso la expropiación de la tierra a los campesinos,

de los medios de producción a los obreros y de la destrucción de las formas de organización política colectiva integrándolos al Estado en tanto que individuos; la colectivización de estas formas de participación política en vistas a la construcción de lo común es una de las apuestas más importantes de las experiencias educativas analizadas. Lo que pretenden es discutir las cuestiones públicas en ámbitos de constitución de colectividades.

Para avanzar en estos propósitos, los colectivos que protagonizan estas propuestas deben ejercer una vigilancia que les permita develar tanto las relaciones de fuerza presentes en las disputas por el reconocimiento oficial, como los posibles efectos del mismo en relación con el valor que sus experiencias formativas contendrán en relación a otros campos sociales, cuidando especialmente no configurar un nuevo fragmento educativo para los sectores en condición de pobreza.

Esta lucha simbólica involucra sobre todo, como expresa Zibechi, el clima y las relaciones humanas vinculadas a las prácticas humanas. (...) Si el clima es competitivo y las relaciones son jerárquicas, el espacio educativo será cerrado, separado del entorno y los seres humanos que emerjan de ese proceso tenderán a estar cortados por esos mismos valores (Zibechi, 2005: 3).

Algunos de estos colectivos sociales se posicionan desde la lógica de la construcción de poder popular, entendido como “el proceso a través del cual los lugares de vida (de trabajo, de estudio, de recreación, etc.) de las clases subalternas se transmutan en célula constituyente de un poder social alternativo y liberador que les permite ganar posiciones y modificar la disposición del poder y las relaciones de fuerza y, claro está, avanzar en la consolidación de un campo contrahegemónico” (Mazzeo y Stratta, 2007: 12). Esta posibilidad depende en gran medida de que la experiencia educativa no se desligue del movimiento de base –riesgo abordado ya en otro trabajo³⁴- y que la nueva institucionalidad construida al amparo de estas relaciones sociales contribuya a prefigurar la sociedad por venir.

Como se ha mostrado a lo largo del trabajo, las prácticas cotidianas, los saberes que circulan y las dinámicas organizativas presentan una diferencia sustantiva entre los bachilleratos urbanos y la experiencia del MOCASE-VC. En este último es donde la articulación técnico política en la formación adquiere mayor relevancia y por ende, la inserción orgánica del proyecto educativo en el proceso de devenir del movimiento tiene efectos más directos y visibles. Es en estos casos donde la

34 Para más detalle ver Gluz *et al.*, 2008 y Gluz 2009.

potencia de la organización de redes cotidianas en las que construyen procesos de autodeterminación donde podría estar gestándose un modelo de democracia descentrada (Ceceña, 2008). Es aún prematuro en términos del conocimiento sobre la dinámica cotidiana del movimiento poder afirmar, resta avanzar en estudios que permitan comprender las relaciones micropolíticas y el modo como se configuran las tramas de poder en su interior.

El proceso de reconocimiento de estas experiencias se suma al proceso más amplio de cambio escolar desde formas más dirigidas hoy concebidas como tradicionales para demandar un alumno que haga las cosas por sí mismo. Lo que Lahire denomina “La pedagogía de la autonomía”, que supone que los alumnos hablen mucho, que sean curiosos, que sepan leer un poco, que busquen libros, que tengan una biblioteca en casa. En tato esta actividad contribuye a dotar de recursos simbólicos y prácticos a los integrantes de un movimiento para la lucha y la negociación, para proyectar demandas con un sentido estratégico, para visualizar intersecciones con otros movimientos sociales y, en suma, para abrir otros horizontes de posibilidades (Falero, 2011) estarán seguramente transitando por formas progresivas de autonomización.

Si en cambio son subsumidas a la mera transformación estatal probablemente parte de su potencia quede relegada a la lógica de la innovación que rescataran los funcionarios del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

La autonomía como utopía de cambio y norte de los procesos de confrontación constituyen para los casos estudiados parte integrante del ideario de construcción de distintos espacios sociales que son en sí mismos educativos y resultan condición para la superación de la subalternidad y la creación de nuevas subjetividades.

BIBLIOGRAFIA

- Baraldo, Natalia 2009 “Movimientos sociales y educación en Argentina: una aproximación a los estudios recientes” En: *Eccos - Revista Científica*, Vol. 11, N° 1, enero-junio, 2009, pp. 77-93 (Brasil: Universidad de Nove de Julho).
- Basualdo, Eduardo 2008 “La distribución del ingreso en la Argentina y sus condicionantes estructurales” en *Memoria Anual del Centro de Estudios Legales y Sociales* (Buenos Aires: CELS).
- Baudelot, Christian y Establet, Roger 1990 *La escuela capitalista* (México D.F.: Siglo XXI).
- Bidaseca, Karina 2007 “Interrogando la posibilidad de un mundo *sin* sujetos. Colonos y colonos de cereal, caña y algodón: cultura y política en una arqueología de los mundos rurales” (Buenos Aires: Documentos de Trabajo, N°50, IIGG).
- Boltanski, Luc y Chiapello, Eve 2002 *El nuevo espíritu del capitalismo* (Madrid: Akal).
- Bonnet, Alberto 2008 “Las relaciones con el estado en las luchas sociales recientes: un planteo del problema” Ponencia presentada a Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: Los Movimientos Sociales en América latina. Pasado, presente y perspectivas, Mar del Plata, 25, 26 y 27 de septiembre.
- Bourdieu, Pierre 1988 *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (Madrid: Taurus).
- Bourdieu, Pierre. 1996 “Espíritus de Estado” en *Sociedad* (Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales) N° 8.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean 1996 *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (México: Fontamara).
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert 1981 *La instrucción escolar en la América capitalista* (México D.F.: Siglo XXI).
- Burgos, Alejandro 2010 “Alternativas educativas en movimientos políticos contra-hegemónicos: las experiencias educativas del MOCASE/ VC (Movimiento Campesino de Santiago del Estero)”. Ponencia presentada a las II Jornadas Nacionales de Investigadores en

- Formación en Educación. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Buenos Aires, 29 y 30 de noviembre.
- Caldart, Rosalie 2000 “O MST e a formacao dos sem terra: o movimento social como principio educativo” en Gentili, Pablo y Frigotto, Gaudencio (comps.) *La ciudadanía negada* (Buenos Aires: CLACSO).
- Cantero, Germán y Celman, Susana 2001 *La gestión escolar en condiciones adversas* (Buenos Aires: Ed. Santillana).
- Castel, Robert 1998 “La lógica de la exclusión” en Bustelo, Eduardo, Minujín, Alberto (editores) *Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes* (Buenos Aires: UNICEF-Santillana).
- Ceceña, Ana Esther 2008 “El posneoliberalismo y sus bifurcaciones” en Observatorio Latinoamericano de Geopolítica <www.geopolitica.ws> acceso 28 de diciembre de 2008.
- Cortés, Martín (2008); “Estado y emancipación: dilemas latinoamericanos” en *La Revista del CCC* (Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación) Edición N° 3 / Año 1, Mayo / Agosto.
- Cosso, P. (2009) El sentido práctico libertario en Argentina (1870-1936). Despliegue de acción y represión del movimiento anarquista” En: <http://es.scribd.com/doc/51054924/Accion-y-represion-del-movimiento-anarquista-en-Argentina-1870-1936-El-sentido-practico-libertario>
- Danani, Claudia y Chiara, Magdalena 2000 “La “reconceptualización de la gestión” como cuestión clave en la formación de recursos humanos en políticas sociales” en Hintze, Susana (comp) *Estado y Sociedad: Las Políticas Sociales en los umbrales del siglo XXI* (Buenos Aires: Colección CEA – UBA).
- Domínguez, Diego y Sabatino, Pablo 2005 “La muerte que viene en el viento. Los problemática de la contaminación por efecto de la agricultura transgénica en Argentina y Paraguay” en: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/soja/domsa.pdf> acceso el 15 de mayo de 2010.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo 1998 *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar* (Buenos Aires: Ed. Losada).
- Dubet, François 2004 “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” En: TENTI FANFANI E. (org.); *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina* (Buenos Aires: IIPE/UNESCO).

- Duschatzky, Silvia y Redondo, Patricia 2000 “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas” en: Duschatzky, Silvia (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (Buenos Aires: Paidós).
- Estévez, Pablo 2004 “Resistencia campesina en Santiago del Estero” Informe final Programa de becas CLACSO-Asdi para Investigadores Jóvenes de América Latina y el Caribe.
- Falero, Alfredo 2011 “Movimientos sociales y formación técnico-política en América Latina: algunos desafíos” Ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de ALAS, Recife-PE, 6 a 11 de setiembre.
- Fanj, Gabriel 2003 “Fábricas recuperadas”, Entrevista publicada en *Diario Clarín*, 22/2/03, Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam 2011 “¿Es pública la escuela privada?: notas para pensar el Estado y la educación” en Perazza, Roxana (coord.) *Mapas y recorridos de la educación de gestión privada en la Argentina* (Buenos Aires: Aique Grupo Editor).
- Feldfeber, Myriam (comp.) 2003 *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo* (Buenos Aires: Novedades Educativas).
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora 2005 *La Jornada Completa en el Nivel Inicial* (Buenos Aires: SED/GCBA). Documentos de la Dirección de investigaciones educativas.
- Fleury, Sonia 1999 *Política social, exclusión y equidad en América Latina en los años noventa*. Documento de Trabajo N° 15 (Buenos Aires: Centro de documentación en políticas sociales).
- Follari, Roberto 2003 “Lo público revisitado: paradojas del Estado, falacias del mercado” en: Feldfeber, M. (comp.) *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas).
- Fraser, Nancy 1999 “Repensando la esfera pública: Una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente” en *Ecuador Debate* (Quito: Revista del CAAP) N° 46.
- Fraser, Nancy 1998 “La justicia social en la época de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación” en *Contextos*, (Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú). N°4, año 2

- Gohn, Maria Gohn 1997 *Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos* (San Pablo: Loyola).
- Giarraca, Norma 2008 “La Argentina y la democratización de la tierra” en *Revista Laboratorio* (Buenos Aires) N° 22, Año 10.
- Giarraca, Norma y Teubal, Miguel 2006 “Democracia y neoliberalismo en el campo argentino. Una convivencia Difícil”. En Grammont, Hubert (comp) *La construcción de la democracia en el campo latinoamericano* (Buenos Aires: CLACSO).
- Gluz, Nora y Rodríguez Moyano, Inés 2013 “Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las política sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires” (*Análisis de Políticas Educativas*) N°21 Disponible en <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1102>>
- Gluz, Nora; Burgos, Alejandro y Karolinski, Mariel 2008 “Movimientos sociales, educación popular y escolarización “oficial”: la autonomía “en cuestión”. Ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos: “Los Movimientos Sociales en América Latina. Pasado, presente y perspectivas”, Mar del Plata, 25, 26 y 27 Septiembre.
- Gluz, Nora 2009 “Las luchas de los movimientos sociales en el campo educativo: autonomía vs estatalización?” ponencia XXVII Congreso ALAS: Latinoamérica Interrogada, Buenos Aires, 31 de agosto al 4 de septiembre de 2009.
- Gluz, Nora y Saforcada, Fernanda 2007 “Autonomía escolar: perspectivas y prácticas en la construcción de proyectos políticos” en *Educação: Teoria e Prática* (Río Claro: Departamento de Educação - IB – UNESP) vol. 17 N° 29 ,
- Gluz, Nora 2006 *La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media* (Buenos Aires: IPE-UNESCO).
- Gutiérrez, Talía 2000 “Enseñanza agrícola y medio ambiente en la Región pampeana, 1910-1955” en *Theomai (Edición Electrónica)* (Buenos Aires: UNQUI) en < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/124/12400205.pdf>>
- Harnecken, Marta 2002 *Sin Tierra. Construyendo Movimiento Social* (Madrid: Siglo XXI).
- IPE-PNUD 2009 *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria* (Buenos Aires: IPE/PNUD).

- Imen, Pablo 2009 “Autonomías, escuela y educación. Querellas y recorridos de neoliberales a libertarios” en Feldfeber, Myriam (comp.) *Autonomía y Gobierno de la Educación. Perspectivas, Antinomias y Tensiones* (Buenos Aires: Editorial FFyL/AIQUE).
- Karolinski, Mariel 2008 “La construcción de autonomía en la relación Estado, Movimientos Sociales y Educación”. Ponencia presentada en las I Jornadas de Investigadores en Formación en Temas de Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 17, 18 y 19 de noviembre.
- Karolinski, Mariel 2011 “Políticas educativas y organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires”. Ponencia presentada IX Jornadas de Sociología de la UBA, Capitalismo del Siglo XXI, Crisis y Reconfiguraciones, Luces y Sombras en América Latina, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires 8 al 12 de agosto.
- Kessler, Gabriel 2002 *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires* (Buenos Aires: IIPE-UNE).
- Leher, Roberto 2000 “Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação” en Gentilli, P y Frigotto, G. (comps.) *La ciudadanía negada*, CLACSO.
- Michi, Norma 2008 “Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC”, Tesis de Doctorado, UBA.
- Mirza, Christian 2006 *Movimientos sociales y sistemas políticos en América Latina: la construcción de nuevas democracias* Programa Regional de Becas CLACSO, Buenos Aires, Argentina en < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/mirza/mirza.html> >
- Moreira, Carlos; Raus, Diego y Gomez Leyton, Juan Carlos (coord.) 2008 *La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades* (Montevideo: Ediciones TRILCE).
- Muñoz Rodríguez, Gloria 2009 “La autonomía zapatista ya nadie la para, ni nosotros mismos” en Revista *Christus* N° 774, Disponible en <http://www.christus.org.mx/descargas/Muoz.pdf> acceso en marzo 2011
- Olmeda, Juan y Minteguiaga, Analía “Políticas compensatorias en educación y Estado neoliberal. Algunas consideraciones teórico-

- políticas acerca del Plan Social Educativo”, I Congreso Nacional de Políticas Sociales, Universidad Nacional de Quilmes, 30 y 31 de mayo, 2002. www.aaeap.org.ar
- Oszlak, Oscar 1999 “De menor a mejor: el desafío de la ‘segunda’ reforma del Estado” en *Nueva Sociedad* (Venezuela) N° 160.
- Ouviña, Hernán 2004 “Zapatistas, piqueteros y sin tierra. Nuevas radicalidades políticas en América Latina” en *Cuadernos del Sur* (Buenos Aires) N°37.
- Ouviña, Hernán 2002 “*Las asambleas barriales y la construcción de lo “público no estatal”: la experiencia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*”. Informe final del concurso: Movimientos sociales y nuevos conflictos en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas. CLACSO en < bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/mov/ouvina.pdf > acceso en diciembre de 2006.
- Pacheco, Mariano 2010 *De Cutral Có a Puente Pueyrredón. Una genealogía de los movimientos de Trabajadores Desocupados* (Buenos Aires: Editorial El Colectivo)
- Pineau, Pablo 2008 *La educación como derecho* Documento para capacitación docente, (Buenos Aires: Fe y Alegría) Disponible en http://www.feyalegria.org.ar/articulos/educacion_como_derecho_pineau.pdf
- Popueau, Franck 2007 *Dominación y movilizaciones. Estudios sociológicos sobre el capital militante y el capital escolar* (Córdoba: Ferreira Editor).
- Puiggrós, Adriana 2003 *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo* (Buenos Aires: Galerna).
- Rebollo, Nicanor 2001 “Educación indígena y neozapatismo” en <<http://anuario.ajusco.upn.mx/site/static/anuario2000.pdf>> acceso en agosto 2005.
- Repetto, Fabián y Andrenacci, Luciano 2007 Andrenacci, Luciano y Fabián Repetto (2007), “Universalismo, ciudadanía y Estado en la política social latinoamericana”, en Molina, Carlos Gerardo (comp.), *Universalismo básico: hacia una nueva política social en América Latina* (Washington: BID-Planeta).
- Retamozo, Martín 2006 “El movimiento de trabajadores desocupados en Argentina. Subjetividad y acción en la disputa por el orden social”. Tesis de doctorado, FLACSO-México. Mimeo.

- Rubio, Enrique *s/f La política del conocimiento*, disponible en http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso/rubio_15abr03.pdf
- Saforcada, Fernanda 2011 “Imposiciones de política y movimientos de resistencia. Los sentidos de la autonomía en el campo educativo” en Gentili *et. al Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (Buenos Aires: CLACSO).
- Sardu, Ayelén 2008 “Una molesta piedra en el camino: Educación Anarquista” en *Revista Theomai* (Buenos Aires) N°17.
- Schuster, Federico 2005 “Las protestas sociales y el estudio de la acción colectiva” en Schuster, Federico; Naishtat, Francisco, Nardaccione, Gabriel y Pereyra, Sebastián (comps) *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva en la Argentina contemporánea* (Buenos Aires: Prometeo).
- Sennet, Richard 2000 *La corrosión del carácter* (Barcelona: Anagrama).
- Sirvent, María Teresa 2002 “Educación popular de jóvenes y adultos y participación social. Una historia y un presente”. Ponencia presentada para al III Congreso Nacional de Educación/II Internacional La educación frente a los desafíos del Tercer Milenio: conocimiento, ética y esperanza, 3 al 5 de octubre, Córdoba.
- Stubrin, Florencia 2011 “Movimientos sociales y educación pública La experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra”, En: Gentili, P.; Saforcada, F; Gluz, N.; Imen, P. y Stubrin, F. *Políticas, movimientos sociales y derecho a la educación* (CLACSO Buenos Aires).
- Subirats, Joan 2003 “Las políticas contra la exclusión social como palanca de transformación del Estado”. Ponencia presentada al VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, 28 al 31 de Octubre de 2003.
- Svampa, Maristella y Pereyra, Sebastián 2003 *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras* (Buenos Aires: Editorial Biblos).
- Svampa, Maristella y Pereyra, Sebastián 2005 “La experiencia piquetera. Dimensiones y desafíos de las organizaciones de desocupados en Argentina” en *Medio Ambiente y Urbanización* (Buenos Aires) N°61.
- Svampa, Maristella 2007 “Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo” *Cuadernos del CENDES* (Caracas) Año 24, N° 65, Tercera Época.

- Svampa, Maristella 2010 *Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina Working Papers Redaktion/ editorial borrada*, en <www.social-globalization.uni-kassel.de/owp.php> acceso en marzo 2011.
- Sverdllick, Ingrid y Gentili, Pablo (comps.) 2008 *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios* (Buenos Aires: Fundación LPP) en <http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/Pub_txtlibro13.htm#publi13> acceso en marzo 2009.
- Tenti Fanfani, Emilio 1991 “Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo”; en: Isuani, Ernesto, Lo Vuolo, Rubén y Tenti, Emilio *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis* (Buenos Aires: CIEPP, Miño y Dávila)
- Tenti Fanfani, Emilio 2007 *La escuela y la cuestión social* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Thwaites Rey, Mabel 2004 *La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción* (Buenos Aires: Prometeo).
- Tiramonti, Guillermina (comp.) 2004 *La trama de la desigualdad educativa* (Buenos Aires: Manantial).
- Tiramonti, Guillermina y Suasnabar, Claudio 2001 “La reforma educativa nacional. En busca de una interpretación” en *Modernización educativa de los '90* (Buenos Aires: FLACSO/TEMAS).
- Tyack, D. y Cuban, L. 2002 *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (México: FCE).
- Vilas, Carlos 1998 “Actores, sujetos, movimientos ¿dónde quedaron las clases?”, en: Neufeld, María Rosa et. al *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento* (Buenos Aires: Eudeba).
- Virno, Paolo 2005 *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas* (Buenos Aires: Colihue).
- Zibechi, Raúl 2007 *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento, Ed. Programa Democracia y Transformación Global* (Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales Unidad de Post Grado UNMSM).
- Zibechi, Raúl 2005 *La educación en los movimientos sociales. Programa de las Américas* (Silver City, NM: International Relations Center). Disponible en: <www.americaspolicy.org/citizen> acceso en mayo 2007.

LEYES Y DOCUMENTOS OFICIALES

DINIECE 2010 *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media* Serie Informes de Investigación N° 1 (Buenos Aires: ME).

Ley Nacional de Educación N°26206

Resolución N° 33-07, del CFCyE, 2007, sobre Escuelas de Gestión social

Resolución n° 3948/07 DGE

Resolución N° 669/MEGC/08

Resolución 528/MEGC/10

Resolución N° 238/SSIEYCP/11

Resolución 250/SSIEYCP/11

Decreto 406 del 20 julio 2011

Separata del Informe Consolidado sobre el Marco Normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento Educativo, GCBA, 2011

DOCUMENTOS PRODUCIDOS POR LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Cartilla para los encuentros de formación docente, Bachillerato Roca Negra, FPDS. Febrero 2010-07-15.

Folleto con reglas para estudiantes Bachillerato Roca Negra 2010

Reglamento de convivencia, Roca Negra, 2011

Definiciones del proyecto y materiales de difusión del MTR.

En www.mtreducativo.com.ar

DOCUMENTOS PRODUCIDOS POR ONGS

Gennuso, Escuelas Públicas de Gestión Social, un cambio de concepto en la gestión educativa, cuadernillos para la tecnicatura de Pedagogía Social, 2007.

FGN; ¿Qué escuela queremos? Trabajo con padres y comunidad barrial, informe de resultados, 2006.

FGN, Escuelas públicas de Gestión Social. Aportes al debate.

En: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/GenteNueva.pdf>

FGN, Escuelas de Gestión Social: hacia una democracia participativa.

Carta abierta a la comunidad.

Acta Constitutiva del Consejo Federal de Escuelas Públicas de Gestión Social de la República Argentina. (Constituido por ONGs).

“Aprender participando”. Aportes para el Debate de la Ley de Educación Nacional”. Elaborado por Fundación Gente Nueva, Barrios de Pie, Fundación Accionar, Fundación del Viso, entre otras. Buenos Aires, 2006. En: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/Jovenes%20de%20organiz.sociales.pdf>

Documentos producidos por sindicatos docentes

CTERA, Escuelas de gestión social: el desafío de pensar nuevas regulaciones públicas, 2008.

Ademys, propósito de los bachilleratos populares. La escuela como espacio público, julio 2009. En: www.docentesdeizquierda.com.ar/bachilleratos_populares.html